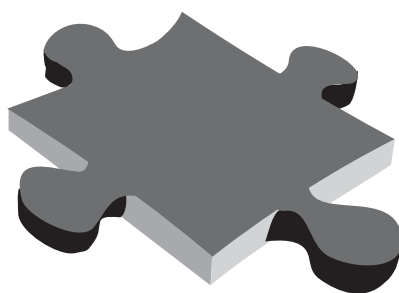
Cristiane T. Sampaio
Sônia R. Sampaio

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

o professor mediando para a vida

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica e Capa
Joenilson Lopes

Revisão
Das autoras

Sistema de Bibliotecas – UFBA

Sampaio, Cristiane T.
Educação inclusiva : o professor mediando para a vida / Cristiane T. Sampaio, Sônia Maria R. Sampaio. - Salvador : EDUFBA, 2009.
162 p.

ISBN 978-85-232-0627-7

1. Educação inclusiva. 2. Crianças mentalmente deficientes. 3. Incapacidade intelectual. 4. Formação de professores. I. Sampaio, Sônia Maria R. II. Título.

CDD - 371.928

Editora afiliada à

EDUFBA
Rua Barão de Jeremoabo, s/n, *Campus* de Ondina,
40170-115, Salvador-BA, Brasil
Tel/fax: (71) 3283-6164
www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

Iluminados

Ivan Lins

O amor tem feito coisas

Que até mesmo Deus duvida

Já curou desenganados

Já fechou tanta ferida

O amor une os pedaços

Quando um coração se quebra

Mesmo que seja de aço

Mesmo que seja de pedra

Fica tão cicatrizado

Que ninguém diz que é colado

Foi assim que fez em mim

Foi assim que fez em nós

Esse amor iluminado

A meu filho, que me fez ver a convivência com a deficiência como uma oportunidade de descobrir novos caminhos…

Educação Inclusiva

Carlos Drummond de Andrade

… Oh! Meu Deus!

Deus que livre vocês de uma escola em que tenham que copiar pontos. Deus que livre vocês de decorar sem entender, nomes, datas, fatos…

Deus que livre vocês de aceitarem conhecimentos "prontos" mediocremente embalados nos livros didáticos descartáveis

Deus que livre vocês de ficarem passivos, ouvindo e repetindo, e repetindo, e repetindo…

Eu também queria uma escola que ensinasse você a conviver, a cooperar, a respeitar, a esperar, a saber viver numa comunidade, em união.

Que você aprendesse a transformar e criar.

Que lhes desse múltiplos meios de vocês expressarem cada sentimento, cada drama, cada emoção.

Ah! E antes que eu me esqueça:
Deus que livre vocês de um professor incompetente.

Tivemos acesso a esta poesia em um encontro pedagógico ocorrido na escola onde realizamos este estudo. Acreditamos que o título tenha sido dado pelas organizadoras do evento.

Era a felicidade de R. de estar no mundo real, sabe? Ele só estava festejando o direito de estar vivendo no mundo real. Foi este mundo real que lhe disse: Não! Você não tem esse direito. Olha, foi horrível.

Frase de uma professora, comentando a tentativa fracassada de inclusão de uma criança em outra escola onde ela trabalhou.

Agradecimentos

Às professoras que participaram deste estudo. A riqueza de suas experiências me permitiu refletir sobre a questão da inclusão sob diferentes prismas;

A Roberto, meu companheiro, pelo apoio e estímulo para realização do Mestrado que deu origem a este livro;

A Lara, minha menina linda, pelo apoio na área de informática, e a Rodrigo, que também contribuiu para compensar o meu pouco domínio do computador.

Sumário

Prefácio

É com imensa satisfação que elaborei o Prefácio deste livro de Cristiane Sampaio e de Sônia Sampaio, uma vez que acompanhei de perto a construção da pesquisa que resultou neste livro. Esse acompanhamento consistiu de algumas pequenas discussões, acerca de alguns pontos do trabalho e, mais consistentemente, ao avaliar o andamento dos avanços do projeto, em Seminários de Qualificação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal da Bahia.

Não será necessário tecer muitas argumentações sobre a importância do texto, uma vez que o leitor, logo nas primeiras páginas, ficará convencido e incentivado a continuar a leitura, pois perceberá de imediato que se trata de um livro de peso e que, certamente, lhe trará muitos ensinamentos, contribuições não só para a compreensão do fenômeno estudado (a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual) ou de interesse apenas para pessoas envolvidas com a educação, mas também, para o grande público, pois trata, ainda, de temáticas importantes para a qualificação das relações sociais como os direitos humanos, a diversidade humana e as possibilidades da convivência, com respeito, neste mundo social de pessoas diferentes.

A temática abordada no livro, portanto, está no âmbito daqueles assuntos que são do interesse geral e que é inerentemente importante, de grande relevância social e que encerra extrema atualidade e concretude no cotidiano social.

Não poderia deixar de destacar a importância do envolvimento das autoras com a questão da inclusão social e educacional, o que contribuiu imensamente para que este livro fosse apresentado com posicionamentos corretos, cientificamente embasados e engajados, no sentido de dar subsídios para qualificar a atuação de profissionais na área de educação inclusiva.

No meu ponto de vista, o fato de Cristiane Sampaio atuar profissionalmente na área de saúde, como psicóloga, em equipes de reabilitação de pessoas com deficiência, dá um diferencial ao seu trabalho, uma vez que o seu problema de investigação emergiu da sua realidade profissional concreta. O seu estudo, então, articula-se entre a realidade cotidiana e a preocupação científica de compreensão do fenômeno, o que desmistifica a ilusória contradição entre a produção do conhecimento (fazer ciência) e a aplicação (atuação profissional).

Do mesmo modo, Sônia Sampaio coopera e contribui para dar sentido a este trabalho, recorrendo a sua larga experiência de atuação e de investigação na área de educação de diferentes grupos humanos, que estão à margem dos benefícios e vantagens que a sociedade oferece, os excluídos sociais ou, melhor dizendo, os perversamente incluídos, especialmente, as crianças e os adolescentes.

Além das qualidades do livro já apontadas, não poderia deixar de chamar a atenção dos leitores para a forma que o texto foi organizado, o que reflete a seriedade, cuidado e dedicação das autoras. O resultado é primoroso e permite ao leitor acompanhar todos os passos perseguidos, ou seja, o caminho crítico escolhido, para se chegar às conclusões.

O texto tem seu início com o capítulo de **Apresentação**, no qual as autoras explicitam como foi e porque se interessaram pela temática da inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual, quando declaram o seu engajamento anterior com a questão e fazem uma incursão breve, descrevendo o conteúdo dos diversos capítulos do livro.

A seguir, apresentam a **Introdução**, com uma importante discussão sobre a exclusão social, a luta social pelos direitos humanos e a questão das pessoas com deficiência, incluindo as conquistas e a situação atual. Problematizam a questão da educação e, particularmente, o papel da escola na inclusão social de crianças com deficiência intelectual. Configuram, neste capítulo, o problema de investigação e apresentam os objetivos, que nortearam o estudo.

Explicitado o interesse e a delimitação do problema de investigação, as autoras passam a clarificar a conceituação de deficiência no capítulo, que denominaram de **Contextualização**. Compreendido e caracterizado o conceito de deficiência, a partir de uma revisão extensa da literatura especializada nacional e internacional, com uma profunda discussão e reflexão crítica, as autoras analisam questões relacionadas às estratégias e possibilidades de inclusão. Finalizam esta parte discutindo o objeto principal de análise do estudo: a importância da formação do professor para a educação inclusiva.

No capítulo que segue, **Refletindo sobre a educação inclusiva**, as autoras buscam sabiamente as contribuições das teorias histórico-culturais (Vygotsky) e da psicanálise (Freud). De Vygotsky, especialmente,

na concepção de ser humano que se autoconstrói nas suas relações sociais e nos importantes e, ainda, atuais estudos sobre a defectologia. Da psicanálise recorrem à contribuição do diálogo, que pode ser produtivo, com a educação.

Análise da inclusão na prática é a parte do livro da pesquisa propriamente dita. As autoras apresentam, em pormenores, o delineamento da pesquisa, destacando que se trata de uma pesquisa etnográfica, na qual se dá voz aos atores. No presente caso, professoras de uma escola de ensino fundamental, que tinha no seu quadro de alunos, crianças com deficiência intelectual. Nesta parte, as autoras estabelecem, ainda, um importante diálogo entre a fala dos professores e a teoria que fundamenta o trabalho, dando sentido teórico aos discursos sobre a prática educacional, quando desvelaram importantes conhecimentos e questões acerca da área, as quais poderão subsidiar não só diretamente à prática pedagógica, mas, também, políticas educacionais mais amplas, além daquelas específicas para crianças com deficiência intelectual.

As autoras nas conclusões destacam a importância do investimento na formação de professores para a educação inclusiva e que este grande desafio envolve toda a sociedade, incluindo uma mudança cultural pró-ativa em relação à criança deficiente intelectual.

Concluímos que este livro é uma leitura obrigatória para todos aqueles envolvidos por uma educação inclusiva democrática e de qualidade, assim como para aqueles que lutam por uma sociedade mais justa e que respeita as pessoas diferentes.

Antonio Marcos Chaves
Professor Associado do Instituto de Psicologia (IPS) da UFBA
Doutor em Psicologia pela USP
Pós-Doutorado em Psicologia Social pela
Universidade Aberta de Lisboa

Apresentação

Este livro, fruto de uma pesquisa de Mestrado em Psicologia[1] realizado na Universidade Federal da Bahia, trata do tema da inclusão da criança com deficiência intelectual na escola pública fundamental, privilegiando a fala dos professores sobre a experiência de conviverem com a diversidade no seu cotidiano.

Constatamos que, ao longo dos anos 90 e até os dias de hoje, a educação inclusiva vem firmando-se no plano internacional e na legislação brasileira como uma conquista dos direitos humanos. Trata-se de uma concepção político-pedagógica que desloca a centralidade do processo para a escolarização de todos os alunos nos mesmos espaços educativos, produzindo uma inversão de perspectivas no sentido de transformar a escola para receber todos os educandos com suas diferenças e características individuais.

Entretanto, apesar da justiça da proposta de não se excluir uma criança do acesso à educação por sua singular condição física ou mental, o que percebemos é um total despreparo da sociedade em geral e das instâncias educacionais em particular, para empreender a tarefa de transformação que a inclusão exige.

Diante das constantes referências às dificuldades de implantação de um projeto inclusivo nas escolas, acreditamos que seja necessário considerar não só os entraves político-pedagógicos tão comumente mencionados, mas também as vivências estimulantes e frustrantes surgidas no cotidiano das relações estabelecidas entre os participantes da comunidade escolar.

Considerando que a Psicologia pode e deve contribuir como um instrumento de apoio para a educação inclusiva, este estudo investigou as concepções e os sentimentos das professoras em relação aos alunos com deficiência intelectual, procurando identificar motivações e/ou resistências para adoção de uma prática pedagógica inspirada em princípios inclusivos.

Somos testemunhas da importância da inclusão escolar de qualidade para as pessoas com deficiência através de nossa experiência como

[1] Esclarecemos ao leitor que o Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA adota a normalização da American Psycological Association-APA nas referências bibliográficas, ligeiramente diferente das regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas-ABNT.

psicóloga de uma instituição pública destinada à prevenção e à reabilitação de pessoas com deficiência. Percebemos o sofrimento da criança quando ela não está adaptada à escola regular devido à impossibilidade de acompanhar um ensino que absolutamente não considera a singularidade dos alunos, seu ritmo particular de aprendizagem, como também os efeitos danosos para a auto-estima provocados pelo encaminhamento para a escola especial.

Já no trabalho com adultos, ficou evidente a diferença de posicionamento diante da vida daqueles que, desde cedo, tiveram apoio de uma família que proporcionou oportunidades de maior convívio social e incentivo para que se tornassem mais autônomos e independentes. O acesso a um ensino de qualidade, etapa fundamental para socialização e aprendizagem, abre caminho para a descoberta de potencialidades e, posteriormente, pode facilitar o acesso ao mercado de trabalho.

É importante sublinhar que a primeira autora desse trabalho tem um interesse pessoal na abordagem da questão da inclusão: ela é mãe de uma criança com síndrome de Down que prossegue sua escolarização em escolas regulares. Ao longo desse período de 6 anos pôde vivenciar de perto o estímulo para o desenvolvimento de seu filho proporcionado pela convivência com pares de sua idade, escutando dessas escolas que a interação entre crianças com e sem deficiência efetivamente trouxe, para a sala de aula, a oportunidade de trabalhar o respeito ao outro e a solidariedade, valores tão fundamentais e tão esquecidos no mundo competitivo no qual vivemos. Aqui nos parece residir o grande efeito benéfico da educação inclusiva: colocar em prática princípios educativos tão alardeados e repetidos à exaustão, buscando trazê-los para o cotidiano de sala de aula.

Somos, portanto, partidárias da posição já assumida por muitos educadores, de que a inclusão é uma prática inovadora que deve ser construída com intervenções na realidade, ao invés de esperar que a escola fique pronta para receber esses alunos. Afinal, "quem sabe faz a hora, não espera acontecer". Em vez de aprender a incluir, incluir para aprender, o que não significa "inserir sem incluir de verdade", como falou uma das participantes da pesquisa, mas que a escola esteja aberta para um longo processo de reflexão e crítica de sua prática.

Entretanto, se a escola já se debate para conviver com a diversidade sociocultural, há de se reconhecer que a deficiência, historicamente segregada, não só da escola, mas de outras formas de convivência social, encarna a diversidade na sua forma mais radical, e, por isso mesmo, pode causar as mais diversas resistências para que seja aceita nas salas de aula. Deve-se, portanto, admiti-la para que possa ser trabalhada, a fim de que o professor possa sair de uma postura imobilizante diante da deficiência e adotar uma prática pedagógica efetivamente inclusiva.

Iniciamos este livro com um relato sucinto da história de atenção à pessoa com deficiência, seguida de uma discussão sobre os conceitos de integração e inclusão. Enfocamos as profundas transformações que a educação inclusiva exige da escola, destacando a importância da formação do professor. A partir desta discussão, formulamos os objetivos de nosso estudo e apresentamos uma breve revisão de literatura sobre o assunto.

A segunda parte é dedicada à fundamentação teórica, com a qual buscamos os aportes da teoria histórico-cultural de Vygotsky e as articulações da psicanálise com a educação. Ao assumir o desafio de tentar dialogar com referenciais teóricos distintos, pensamos estar coerentes com o entendimento que partilhamos acerca do fenômeno psicológico como objeto de estudo que exige a intercomplementaridade de enfoques. Ações e sentimentos humanos requerem a consideração desta complexa inter-relação entre cultura e subjetividade. Neste sentido, procuramos assinalar as possíveis interferências de ordem subjetiva em jogo na relação do professor com a criança com deficiência intelectual e seus efeitos sobre a inclusão.

Na seção seguinte, descrevemos resumidamente a metodologia adotada na pesquisa realizada com professoras de uma escola pública do ensino fundamental, em Salvador. Em seguida, momento central do trabalho, apresentamos a fala das entrevistadas e estabelecemos um novo diálogo com a literatura para subsidiar a discussão em torno de cinco grandes temas detectados na análise dos dados, nos quais destacam-se o conceito de inclusão que vigorava na escola, as possibilidades de uma prática pedagógica inclusiva e as dificuldades para implementá-las, os sentimentos ambivalentes despertados pela convivência com a deficiência e a formação do professor.

Por fim, nas considerações, concluímos com algumas reflexões sobre os resultados encontrados, em particular sobre a questão da formação do professor para educação inclusiva. Observamos que não se trata apenas deles conhecerem mais sobre deficiências ou como ensinar a esses alunos, mas de criar espaços para que reflitam como são afetados por essa convivência. Portanto, indicamos que o acolhimento e a escuta da angústia dos professores que convivem com a diversidade, em suas mais variadas acepções, deve ser um aspecto fundamental desta qualificação.

Esperamos que os depoimentos e reflexões aqui registrados contribuam para o avanço da educação inclusiva, ainda tão vulnerável diante dos impasses de nossa realidade educacional.

Introdução

A noção de exclusão social está presente no cotidiano de nossa sociedade. Ela sinaliza o destino excludente de parcelas majoritárias da população mundial, seja pelas restrições impostas por transformações no mundo do trabalho, seja por situações decorrentes de estruturas econômicas que, necessariamente geram desigualdades de acesso a bens materiais e/ou culturais (Sawaia, 2002).

Muitas são as situações descritas como sendo de exclusão. Sob este rótulo, estão contidos inúmeros processos e categorias, uma série de manifestações que aparecem como fraturas ou rupturas de vínculos sociais: pessoas idosas, deficientes, desadaptados sociais, minorias étnicas ou de cor, desempregados de longa duração, jovens impossibilitados de aceder ao mercado de trabalho, etc. (Wanderley, 2002).

Mas, ao lado dessas profundas desigualdades sociais, acirradas pela adoção de políticas neoliberais por países ricos ou pobres, assiste-se, nas últimas décadas, à emergência de movimentos internacionais pela conquista de direitos humanos que reivindicam que todas as pessoas, indiscriminadamente, tenham assegurados os mesmos direitos em sociedade, respeitando-se suas diferenças culturais, sociais e individuais.

Na década de 80, a Organização Mundial de Saúde calculou que a prevalência de pessoas com algum tipo de deficiência atinge cerca de 10% da população geral. No Brasil, de acordo com o último censo realizado em 2000, estima-se que em torno de 14,5 % da população é portadora de algum tipo de deficiência.

No âmbito de educação, a UNESCO realizou, em 1990, a Conferência Educação para Todos, que deu forma a um projeto educacional maior, propondo a universalização do acesso à educação e a promoção de eqüidade, através de um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais, e advertindo que os grupos excluídos — pobres, os meninos e meninas de rua ou trabalhadores, as populações de periferia e zonas rurais, os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e lingüísticas, os refugiados, os alunos com necessidades educativas especiais — não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. Chama ainda a atenção de que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

A opção pela escola inclusiva foi oficialmente assumida por diversos países, através da Declaração de Salamanca (ONU/UNESCO,1994). O documento final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida na Espanha, propõe implementar, nos sistemas educacionais, programas que levem em conta as características individuais e as necessidades de cada aluno, de modo a garantir educação de boa qualidade para todos. Salienta também o mérito da escola inclusiva de tentar mudar as atitudes de discriminação, criando comunidades mais acolhedoras. Esta proposta vem sendo gradativamente implementada em muitos países como Espanha (Cool, Palacios e Marchesi, 1995), EUA, Canadá, Austrália, Itália, Inglaterra (Stainback e Stainback, 1999), Chile, Moçambique e Angola (Crochík, 2002).

O reflexo de tal movimento pela inclusão está visivelmente expresso na legislação brasileira, que se posiciona pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns da escola, em todos os níveis, etapas e modalidade de educação e ensino (Brasil, 1999). Apesar de trazer ainda alguma ambigüidade, a nova versão da Lei de Diretrizes e Bases (1996) "… apresenta pontos que indicam avanços, como o estabelecimento de relações mais estreitas entre ensino regular e especial, a ampliação do poder público, a oferta da Educação Especial durante a educação infantil." (Torezan, 2002, p.37).

Mais recentemente, outro documento internacional de peso foi incorporado a nossa legislação, com equivalência de uma emenda constitucional (2008): a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007). Com ele, o governo brasileiro ratifica seu compromisso com os princípios da autonomia e independência da pessoa, do respeito pela diferença, da não discriminação e acessibilidade, comprometendo-se a promover e assegurar a plena e efetiva participação e inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. No capítulo dedicado à educação, reafirma-se a opção por um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, bem como a garantia de aprendizado ao longo de toda a vida.

Um mundo inclusivo é, portanto, um mundo no qual todas as pessoas têm acesso às oportunidades de ser e estar na sociedade. Assim, se por um lado, a exclusão pode ser entendida como um descompromisso

político com o sofrimento do outro (Sawaia, 2002), a inclusão significa humanizar caminhos (Werneck, 1997).

A escola tem um papel significativo, não só para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, mas também para sua saúde psíquica, pois ela é o primeiro espaço social promotor de separação entre a criança e a família, estabelecendo um importante elo com a cultura. Sendo a educação de boa qualidade, um dos fatores essenciais para o desenvolvimento econômico e social de um país, priorizar a qualidade do ensino regular é um desafio que precisa ser assumido por nossa sociedade e pelos educadores, em particular, para que se coloque em prática o princípio democrático da educação para todos. É nesta perspectiva que se destaca a importância de estudos sobre a escola inclusiva enquanto contexto de desenvolvimento significativo não apenas para as crianças com deficiência, mas também para crianças sem deficiência, pela possibilidade da convivência com a diversidade e do estímulo à cidadania.

Por volta de 1960, a institucionalização das pessoas com deficiência começou a ser criticamente examinada, baseando-se em dados que revelavam sua ineficiência para favorecer a preparação ou a recuperação delas para a vida em sociedade. Assim, a contemporaneidade produziu o confronto entre dois eixos paradigmáticos e emergentes em relação à educação da criança com deficiência: a integração e a inclusão (Sá, 2001).

Tanto a integração como a inclusão propõem a inserção educacional da criança com deficiência, só que a inclusão o faz de forma mais radical, completa e sistemática, pois caracteriza-se como um processo bidirecional, que prevê intervenções do lado do desenvolvimento do sujeito, mas ressalta a importância dos reajustes na sociedade (Aranha, 2001).

Amaral (1997) relaciona argumentos dos defensores de uma política segregacionista, que acreditam que o melhor caminho para integração do portador de deficiência na sociedade é educá-los em escola especial. Entre outros motivos, justificam que o importante é o acesso ao conhecimento elaborado e sistematizado pela humanidade e que a inserção na escola regular significa o início de muitos problemas, dadas às condições atuais da escola.

Já os defensores da inclusão acreditam que tais concepções estão baseadas em preconceitos, ressaltando que é necessário analisar a situa-

ção por meio de uma perspectiva nova que implica mudança de mentalidade em relação à diversidade, e por extensão, em relação à diferença/deficiência. Para tanto, é necessário "… quebrar resistências, remover barreiras físicas e atitudinais, enfrentar conflitos e contradições, rever estratégias de aprendizagem com ênfase na construção coletiva" (Sá, 2001, p.57). Se, por um lado, é necessário que a comunidade escolar se disponha a aceitar este processo de mudanças, por outro, este movimento também não pode depender exclusivamente de decisões pessoais e das reações de um ou outro profissional. Inicia-se na atuação dos dirigentes educacionais e alicerça-se nas ações dos professores que, como líderes, são agentes de essencial importância na transformação do sistema excludente para inclusivo (Brasil, 2002).

Neste estudo, partimos do pressuposto de que a proposta que prega a escola para todos, inquestionável do ponto de vista da justiça social e direitos humanos, é perpassada por avatares de ordem psicológica, que só são desvelados quando são dadas vez e voz aos atores sociais a quem foi atribuído colocarem-na em prática. É evidente que um projeto que parte de premissas políticas (direito à educação), filosóficas (respeito às diferenças) e educativas (abordagem sociointeracionista) será confrontado, necessariamente, com os sentimentos, os valores e a história de vida dos sujeitos responsáveis por sua implementação.

Desta forma, nosso objetivo é descrever e analisar as experiências de professoras acerca da inclusão de crianças com deficiência intelectual e as vicissitudes da implantação do modelo inclusivo em classes regulares de uma escola pública do ensino fundamental.

Acreditamos que estudos dessa natureza possam fazer parte do bojo de pesquisas que auxiliem a Psicologia a participar da construção de uma sociedade mais ética e justa, que valorize os indivíduos em sua singularidade, com seus limites e potencialidades, contribuindo, assim, como instrumento de apoio à educação inclusiva, através da difusão de referenciais que defendam esta perspectiva.

Contextualização

Deficiência: caracterização e conceituação

A história da atenção à pessoa com deficiência tem-se caracterizado pela segregação, acompanhada pela conseqüente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado. Para conhecer as ideias que norteiam a concepção acerca da deficiência, recorremos, em particular, à autora Maria Salete Aranha (2000,2001), que se reporta à história para buscar uma melhor compreensão do lugar que a pessoa com deficiência ocupa na sociedade contemporânea.

Quanto à antiguidade, praticamente não se dispõe de dados objetivos registrados a respeito de como se caracterizava a relação entre sociedade e deficiência. Entretanto, através da literatura da época, bem como da Bíblia, certas passagens permitem inferir sobre sua natureza e procedimentos.

Sabe-se que, em Esparta, crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono. Tais atitudes eram perfeitamente congruentes com os ideais morais da sociedade classista da época, em que a eugenia e a perfeição do indivíduo eram extremamente valorizadas. Já a Bíblia traz referências ao cego, ao manco e ao leproso — a maioria dos quais pedintes ou rejeitados pela comunidade, seja pelo medo da doença, seja porque se pensava que eram amaldiçoados pelos deuses.

Na Idade Média, a economia no mundo ocidental pouco mudou, continuando baseada em atividades de pecuária, artesanato e agricultura. Por outro lado, houve uma grande mudança na organização sociopolítica com o advento do cristianismo e conseqüente fortalecimento da Igreja Católica, daí, o cenário político, antes dominado pela nobreza, passa a ser dominado principalmente pelo clero, que foi assumindo cada vez mais poder social, político e econômico. A partir da doutrina cristã, as pessoas deficientes não podiam ser mais exterminadas, já que eram criaturas de Deus. Assim, eram aparentemente abandonadas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humana.

A partir do séc. XII, dado o poder adquirido pela Igreja Católica, iniciou-se a prática da Inquisição, caracterizada pela perseguição, caça e extermínio de seus dissidentes, sob o argumento de que eram hereges ou “endemoninhados”. Documentos da Igreja que regiam o processo

inquisitorial eram claramente ameaçadores e perigosos para as pessoas com deficiência, e entre estas, principalmente para aquelas com deficiência mental. Entretanto, não só elas eram alvo de perseguições, qualquer um poderia ser acusado de herege, num movimento crescente característico de regimes totalitários.

A indignação diante dessa situação culminou na cisão ocorrida na própria Igreja, através da Reforma Protestante, que conduziu a história da deficiência mental ao que Print (apud Pessoti, 1984, p.12) chamou de "… época dos açoites e das algemas, o homem é o próprio mal, quando lhe faleça a razão ou lhe falte a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto: assim, dementes e amentes são, em essência, seres diabólicos…" A ambivalência caridade-castigo passou a caracterizar a atitude medieval diante da deficiência mental.

A partir do século XVI, a revolução burguesa trouxe mudanças em termos de estrutura social, política e econômica. No que se refere à deficiência, começaram a surgir novas ideias referentes à sua natureza orgânica, produto de causas naturais. Assim concebida, passou também a ser tratada por meio da alquimia, da magia e da astrologia, métodos da então iniciante medicina.

O século XVII foi palco de novos avanços no conhecimento produzido na área da medicina, o que fortaleceu a tese da organicidade e ampliou a compreensão da deficiência como processo natural, favorecendo o surgimento de ações de tratamento médico. Já a tese do desenvolvimento por estimulação encaminhou-se, embora muito lentamente, para ações de ensino, o que vai-se desenvolver definitivamente somente a partir do século XVIII.

Essa ampliação de concepção a respeito da deficiência em várias áreas do conhecimento favoreceu diferentes atitudes ante o problema, isto é, da institucionalização ao ensino especial. Mas foi somente no século XIX que se observou uma atitude de responsabilidade pública ante as necessidades da pessoa deficiente. Inicia-se a era da institucionalização: conventos e asilos, seguidos de hospitais psiquiátricos, constituíram-se como locais de confinamento. As pessoas com deficiência eram retiradas de suas comunidades de origem e mantidas em instituições, residências segregadas ou escolas especiais, freqüentemente situadas em localidades distantes de suas famílias.

Finalmente, a partir da segunda metade do século XX, ocorreram dois fatores que contribuíram para incentivar a luta contra segregação do deficiente. O primeiro foi o próprio desenvolvimento da educação especial e áreas afins, que tornou disponíveis para os deficientes os meios de superar, pelo menos em parte, suas desvantagens naturais. Conseqüentemente, deixou de haver justificativas "clínico-científicas" para a sua segregação social. O outro fator foi o crescimento dos movimentos dos direitos humanos, quando as diversas minorias e grupos marginalizados começaram a lutar para conquistar seu espaço na sociedade (Glat, Magalhães e Carneiro, 1998).

Quanto a esse aspecto, destacam-se os movimentos da luta antimanicomial e da antipsiquiatria, que criticavam o isolamento dos doentes mentais em hospitais psiquiátricos e manicômios, ressaltando a importância de situações saudáveis para o bom andamento dos tratamentos dos doentes mentais. Defendiam a tese de que a eles fosse dado o direito de participar de uma forma mais ampla e digna dos contextos sociais comuns (Mrech, 1997). Aranha (2001) ressalta que, além destes movimentos em prol dos direitos humanos e da crítica acadêmica, o questionamento à institucionalização teve também forte motivação econômica, pois, de acordo com a lógica capitalista, interessava aumentar a produção, tornando ativa toda e qualquer mão de obra possível.

O movimento pela desinstitucionalização foi baseado no conceito de normatização, que estabelece que as pessoas com deficiência tinham o direito de usufruir de condições de vida as mais normais possíveis, participando das atividades sociais, recreativas e educacionais freqüentadas pelas demais pessoas de sua idade cronológica em sua comunidade. Surge o conceito de **integração** como novo modelo de atenção à deficiência, cuja manifestação educacional efetivou-se, desde o início, nas escolas especiais, nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação. A integração educacional e social dos portadores de deficiência passou, então, a ser a proposta norteadora dos progressos da educação especial em todo o mundo (Glat et al., 1998).

Entretanto, ainda que fosse reconhecido o mérito da integração social em promover a inserção do portador de deficiência na sociedade, nas últimas duas décadas, surgiram novos questionamentos quanto a

esta proposta, desta vez provenientes da academia e das próprias pessoas com deficiência e suas famílias, já organizadas em associações e outros órgãos de representação. Estas instituições apontavam as reais dificuldades encontradas no processo de busca da normalização da pessoa com deficiência, já que diferenças na realidade, não se "apagam", mas devem ser administradas na convivência social (Aranha, 2001).

Em função desse debate, foi proposto que, além dos serviços de avaliação e tratamento oferecidos no contexto de suas comunidades, eram necessárias outras providências no sentido de mobilizar a sociedade para modificar atitudes, espaços físicos e práticas sociais a fim de garantir às pessoas deficientes o acesso a todo e qualquer recurso da comunidade. Surge, então, o conceito de **inclusão** social:

> Processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidade e, conseqüentemente, uma sociedade para todos (...) A inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida (Sassaki, 1997, p. 167).

A proposta da educação inclusiva, se efetivamente implementada, implica em profundas mudanças na conceitualização da deficiência. Segundo Marchesi e Martín (1995, p. 9), nesta nova concepção diferenciada dos distúrbios do desenvolvimento e da deficiência,

> A ênfase anterior nos fatores orgânicos e constitucionais, na estabilidade no tempo e na possibilidade de agrupar as crianças com a mesma deficiência nos mesmos centros educacionais específicos, deu lugar a uma visão em que não se estudava a deficiência como um fenômeno autônomo próprio de um aluno, passando a considerá-la em relação aos fatores ambientais e à resposta educacional mais adequada. Observa-se a maior ou menor deficiência vinculada estreitamente à maior ou menor capacidade do sistema educacional em proporcionar recursos apropriados.

A partir desta reconceitualização, modificou-se também a terminologia, passando-se a utilizar a expressão necessidades educacionais especiais. Segundo o Ministério de Educação e Cultura - MEC, este termo surgiu para evitar os efeitos negativos de outras expressões utilizadas no contexto educacional — deficientes, excepcionais, superdotados, etc. — e assim deslocar o foco no aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem. Nota-se que o termo "necessidades especiais" não deve ser tomado por sinônimo de deficiências, uma vez que as necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem como decorrência de condições individuais econômicas ou socioculturais dos alunos (Brasil, 1999). Sendo assim, ao tratar da questão da educação dos deficientes dentro do âmbito da educação para os alunos com necessidades educacionais especiais, e esta dentro do princípio de educação para todos, a proposta da inclusão abre espaço para que se rompa com o dualismo existente entre educação regular e especial. Entretanto, não se pode descurar que as crianças com deficiência possuem características diferentes das demais que compõem o universo dos alunos com necessidades educativas especiais (Bueno, 2001). Neste sentido, vários questionamentos têm sido feitos a essa expressão, que pode ganhar na amplitude e na quebra da estigmatização, porém perde na precisão, acarretando a indefinição do alunado que efetivamente requer ensino especial.

Cabe mencionar também que o termo pessoa portadora de deficiência, que já foi tão amplamente utilizado, até como abreviatura — p.p.d. — também tem recebido críticas. Movimentos de pessoas deficientes têm repudiado a utilização do conceito portador de deficiência, tal como ele vem sendo proposto pela política educacional contemporânea, por entenderem que a utilização da palavra "portador" é apenas um eufemismo, que tenta escamotear os efeitos da deficiência nos sujeitos (Mrech, 1997).

Embora cientes que ainda estão em curso discussões sobre os melhores termos descritivos para definir deficiência,[1] optamos por utilizar a denominação pessoa com deficiência neste estudo. Vale ressaltar que esta é a expressão adotada pela já citada Convenção sobre os Direitos

[1] Diniz (2007) afirma que, exceto pelo abandono das expressões mais claramente insultantes, ainda hoje não há consenso sobre a questão, assinalando a emergência das categorias "pessoa deficiente", "pessoa com deficiência" e "deficiente".

das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), onde prevalece uma concepção da deficiência como resultado tanto de condições de saúde quanto da interação da pessoa com os ambientes físicos e sociais. Assim, de acordo com este modelo social, pessoas com deficiência são definidas como aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2007).

Outro esclarecimento necessário é a respeito de nossa opção pelo termo deficiência intelectual, em vez de deficiência mental. Consideramos esta expressão mais adequada por delimitar a deficiência à esfera cognitiva. Suas conseqüências para o desenvolvimento da criança vão depender, em larga medida, da estimulação do ambiente, que poderá reforçar ou buscar compensar o seu déficit, gerando, portanto, graus diversos de efeitos sobre a estruturação psíquica do sujeito. Entretanto, é muito mais utilizada, tanto na literatura de referência como na linguagem usual de pessoas que trabalham na escola, a expressão "deficiência mental". Por isso, ambas as denominações poderão aparecer neste estudo, especialmente na análise dos dados.

Inclusão x Integração

No sentido etimológico, integração vem do verbo integrar, que significa formar, coordenar ou combinar num todo unificado. Inclusão, do verbo incluir, significa compreender, fazer parte de, ou participar de. Nota-se que, no significado de inclusão, aparece a palavra participar, fazer parte, o que pressupõe uma outra visão. Participação é uma necessidade fundamental do ser humano, logo o homem só terá possibilidade de total desenvolvimento numa sociedade que permita e facilite a sua participação (Voivodic, 2004).

Vários autores (Aranha, 2001; Bueno, 2001; Mantoan, 200; Mrech, 1999; Sassaki, 1997, entre outros) fazem uma distinção entre o conceito de integração e o de inclusão e ressaltam que os dois termos se referem a situações de inserção diferentes.

A integração localiza no sujeito o alvo da mudança, embora, para tanto, a sociedade tenha que oferecer a esta população os serviços e re-

cursos para ajudá-la a adquirir os padrões de vida cotidiana o mais próximo possível do normal (Aranha, 2000). Entretanto, ampliou-se a discussão sobre o fato de a pessoa com deficiência ser um cidadão como qualquer outro, cabendo à sociedade se reorganizar de forma a garantir o acesso de todos (inclusive os que têm uma deficiência) a tudo que ela possibilita, independentemente de peculiaridades individuais. Foi-se forjando, paulatinamente, o conceito de inclusão como uma nova forma de conceber o papel da sociedade frente à deficiência.

A proposta de integração cria uma expectativa de que a pessoa com deficiência possa vir a se assemelhar ao não deficiente, "... como se fosse possível ao homem ser igual, e como o ser diferente fosse razão para decretar sua menor valia enquanto ser humano e ser social..." (Aranha, 2001, p.17). Já a proposta inclusiva respeita os diferentes estilos de aprender e a singularidade dos aprendizes. Considera que a homogeneidade é ilusória, portanto as crianças devem ser demandadas a partir do estágio em que se encontram, sem que se funde o mito de que todos são iguais (Meira, 2001). Ou seja, o que é almejado é a igualdade de oportunidades e não a igualdade que nega a diversidade.

Sassaki (1997) analisa esta questão da integração x inclusão, contrapondo o modelo médico ao modelo social da deficiência. A integração estaria associada ao primeiro, no qual toda deficiência é vista como um problema do indivíduo, por isso a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada, etc., a fim de ser adequada à sociedade. Já na inclusão prepondera o modelo social da deficiência que concebe os problemas dos deficientes como determinados socialmente, uma vez que é a própria sociedade que cria problemas para as pessoas com deficiência, causando-lhes desvantagem no desempenho dos papéis sociais.

Ao fazer uma ampla revisão da literatura, Voivodic (2004) verifica que, além dessa visão, há autores que distinguem os dois termos, mas vêem a integração e a inclusão de uma forma mais abrangente e filosófica, enquanto outros falam desses conceitos sem fazer uma diferenciação. Registra, também, a existência dos que utilizam apenas o termo integração e vêem este processo ainda de forma utópica, apontando dificuldade para sua real efetivação em nosso atual sistema de ensino. Por fim, há aqueles

que advogam que a mudança terminológica da integração para inclusão só faz sentido se a proposta assumir realmente um novo significado.

Diante desse quadro de diferentes opiniões sobre a educação inclusiva, achamos bastante sensata a posição de Bueno (2001) que argumenta ser necessário promover uma avaliação das reais condições dos sistemas de ensino, a fim de que a inclusão ocorra de forma gradativa, contínua, sistemática e planejada. Deve ser gradativa para que os ensinos de educação regular e especial possam adequar-se à nova ordem, construindo práticas que garantam a qualidade de ensino. Deve ser contínua, para ampliar constantemente os processos de inclusão, levando em conta as características dos alunos, dos professores, das escolas e dos sistemas de ensino. Enfatiza a necessidade de serviços de apoio que possam contemplar a diversidade dos alunos, para que a inclusão realmente se efetive, pois, sem tais serviços, a inclusão pode redundar em fracasso, não atendendo às reais necessidades destes alunos. Mas adverte que "… a gradatividade e a prudência não podem servir de adiamento 'ad eternum' para a inclusão de crianças deficientes no ensino regular, (…) a inclusão concreta deve servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática." (Bueno, 2001, p. 27).

Certamente que mudanças de tal magnitude e extensão não são alcançadas pela instauração de uma lei, nem podem ser concluídas rapidamente, pois, para que a inclusão se concretize, faz-se necessária uma mudança ideológica na sociedade, o que se reverterá em uma mudança no sistema educacional. Resumidamente, um modelo educacional inclusivo pressupõe:

- decisão política pela construção de uma sociedade inclusiva;
- opção filosófica de reconhecimento das diferenças e respeito a estas;
- visão de educação comprometida com a constante ocorrência do fracasso escolar, admitindo que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, e a aprendizagem é concebida e avaliada;
- concepção diferenciada dos distúrbios de desenvolvimento: a deficiência passa a não ser mais considerada como uma categoria com

perfis clínicos estáveis.O sistema educacional pode, portanto, intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com algumas características 'deficitárias'(Marchesi e Martín, 1995);

· valorização da singularidade: a aprendizagem deve acontecer para cada um segundo suas possibilidades.

Essa visão do processo de implementação de um modelo inclusivo concebe a exclusão/inclusão como um processo multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas, ampliando a interpretação sociológica da desigualdade como baseada apenas em justiça social e restrita à crise do Estado e do sistema de empregabilidade. Enfim, trata-se de um processo sutil e dialético, que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros (Sawaia, 2002).

A educação inclusiva e a formação do professor

Para empreender essa transformação, a escola assume um papel fundamental, em que se destaca sua função educativa, que vai muito além da formação acadêmica, pois implica a formação moral, ética, estética e política. Assim, a escola pode e deve constituir-se num espaço de relações sociais comprometido com a formação indispensável ao exercício da cidadania. Afinal, como bem pondera Mazzotta (2002, p. 19):

Numa sociedade onde a crescente falta de respeito a si e ao outro se exterioriza em discriminação negativa, competição, corrupção, marginalização e exclusão; onde a solidariedade, tolerância, aceitação e cooperação têm sido atitudes raras, em suas variadas instâncias, e a ética tem sido algo cada vez mais distante e desconhecida nas relações humanas, por certo muito se espera da escola.

Neste sentido, os princípios da educação inclusiva estão intrinsecamente relacionados com este papel mais formativo e ético da escola, que busca incentivar a cidadania das crianças:

· celebração das diferenças,
· direito de pertencer,

· valorização da diversidade humana,
· solidariedade humanitária,
· igual importância das minorias,
· cidadania com qualidade de vida (Sassaki, 1997, p. 17).

A educação inclusiva, na medida em que promove um ensino respeitoso e com significado para cada criança, favorece o desenvolvimento da consciência de que todos são igualmente beneficiários de direitos e deveres e incentiva o debate permanente sobre causas coletivas. Crochík (2002, p. 295) salienta que, compartilhar atividades com crianças com deficiência permitiria às demais "… auxiliar os que não sabem com o seu saber e aprender pela própria experiência, os seus limites e o dos outros, [experiências que] podem dar-lhes algo que a busca da perfeição impede: o entendimento da vida e a possibilidade de vivê-la".

Neves (2005) aborda uma outra perspectiva nesse trabalho de tutoramento, além dos ganhos em termos de cidadania. Ressalta que pouco se tem falado sobre possíveis ganhos nas estruturas cognitivas das crianças que compartilham o espaço de estudar com colegas que apresentam grandes diferenças. Tece comentários sobre uma pesquisa feita a partir do referencial piagetiano, em que se constatou que o fato de uma criança apropriar-se de um conhecimento e adequá-lo para ensinar a alguém, favorece o avanço de suas próprias estruturas cognitivas.

Essa atenção à diversidade, visando a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, é coerente com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, na qual a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo, é vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais.

A inclusão é, portanto, uma inovação que implica um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas brasileiras. Para uma efetiva implementação do modelo inclusivo na educação, faz-se necessária uma profunda reorganização escolar, que vai muito além de aceitar crianças deficientes na escola ou até mesmo rea-

lizar adaptações físicas ou curriculares de pequeno porte, que se restrinjam à sala de aula, sem, contudo, contribuir para que haja uma real transformação da dinâmica dos processos pedagógicos, nem da qualidade das relações estabelecidas na instituição escolar. Esta reorganização requer, entre outras medidas, a redução do número de alunos por turma, nova infra-estrutura e a construção de novas dinâmicas educativas. A complexidade envolvida neste processo reforça a importância da formação dos professores, o que se torna um fator chave para propiciar as mudanças exigidas pela educação inclusiva.

De uma forma geral, a literatura sobre o tema ressalta a importância da qualificação profissional do professor, apontando, como uma das principais barreiras para a efetiva inserção dos alunos deficientes no sistema regular de ensino, o despreparo dos professores para receber esta clientela.

Mantoan (1997, 2000), idealizadora de projetos de formação que têm sido adotados por redes públicas de ensino e escolas particulares desde 1991, atesta que, no geral, os professores são bastante resistentes às inovações educacionais como a inclusão. A tendência é se refugiarem no impossível, considerando que uma educação para todos é válida, porém utópica, impossível de ser concretizada com muitos alunos e nas circunstâncias em que se trabalha hoje, nas escolas, principalmente nas redes públicas de ensino. Para ela, a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas, é rejeitado. Reconhece, porém, que as inovações educacionais abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura de ensino, atentando contra a experiência e os conhecimentos já adquiridos.

A autora constata que os professores esperam que a formação para a inclusão lhes permita aplicar esquemas de trabalho predefinidos a suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas. Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar as crianças com deficiência ou dificuldades de aprendizagem se referem, primordialmente, à conceituação, etiologia, prognósticos das deficiências, que precisam conhecer e saber aplicar métodos específicos para a aprendizagem escolar destes alunos.

Contrapondo-se a essa demanda, ela propõe uma formação baseada nos princípios educacionais que valorizam a aprendizagem ativa, consideram os conhecimentos prévios e buscam a autonomia intelectual e social, tanto para os alunos como para os professores. Assim, a autora considera como fundamental "… o exercício constante de reflexão, e o compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre os professores, diretores, coordenadores da escola." (Mantoan, 1998, p. 46). Destaca, ainda, a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e da interdisciplinaridade.

Achamos que esta convocação a outros campos de saber através da interdisciplinaridade pode ser uma boa oportunidade para ressaltar a importância de trazer outras considerações a esta discussão sobre a formação do professor para a educação inclusiva, além da indispensável contribuição da abordagem sociointeracionista, que tenta combater as "receitas prontas" e levar o professor a construir o seu próprio conhecimento, incentivando a reflexão sobre a prática e não apenas a busca por informações sobre a deficiência.

Para construir um sistema educacional inclusivo, é fundamental que todos os que dirigem e atuam no sistema de ensino, bem como os pais e a comunidade na qual se encontra cada unidade escolar, sejam sensibilizados e preparados para estas mudanças, a fim de que os comportamentos de rejeição e de superproteção à diferença sejam desvelados, discutidos, compreendidos e modificados, inclusive como parte da ação educativa da escola, que é formar cidadãos ativos, conscientes, críticos e responsáveis (Brasil, 2000). Sem esta elaboração, facilmente pode acontecer que uma escola receba crianças com deficiência devido à determinação legal, e até mesmo elabore um projeto pedagógico condizente com a proposta inclusiva, mas mantenha as expectativas negativas em relação a estes alunos, o que certamente se refletirá nas ações desenvolvidas pelos professores, e conseqüentemente afetando o desempenho destas crianças. Cool, Palacios e Marchesi (1995) alertam para o fato de que as expectativas dos professores sobre o rendimento dos seus alunos podem chegar a afetar significativamente o rendimento efetivo destes últimos. Ou seja, se

o professor atribuir as dificuldades de aprendizagem somente aos alunos, e não ao processo de ensino, menores serão suas chances de modificar as condições de aprendizagem, e, conseqüentemente, seus alunos continuarão fracassando.

Mitler (2003), ao analisar a realidade da educação inclusiva na Inglaterra, afirma que os professores têm o direito de resistirem às mudanças e solicitarem apoio, pois falta a eles confiança em sua competência. Este autor atribui esta situação à falta de treinamento, ao mito sobre a necessidade de especialização para lidar com os deficientes e a prática da educação especial, gerando poucas oportunidades de convivência com crianças com deficiência.

Já Forest e Pearpoint (1997), educadores canadenses defensores da inclusão, refletem sobre outras implicações decorrentes dessa proposta. Assinalam que se trata de uma concepção pedagógica que está intimamente ligada a como lidamos com a diferença, com nossa moralidade. Ressaltam que a inclusão pode ser um processo profundamente perturbador, pois desafia nossas ações, raramente refletidas, do que significa "normal" e "comum" e pode suscitar questões muito pessoais:

> Como eu me sentiria se fosse incapaz de andar, falar ou de me mover? Como eu me sentiria se tivesse uma criança que fosse rotulada?Como me sentiria se me tornasse deficiente em função de um acidente? (...) E, finalmente, a questão mais comum que todos nós temos que encarar (ou negar): como me sinto envelhecendo? O que será de mim quando estiver velho? (Forest e Pearpoint, 1997, p. 139).

Assim, o professor é convocado a lidar com as conseqüências psíquicas que a convivência com a deficiência pode trazer, o que certamente pode influenciar em sua prática junto a estes alunos.

É imprescindível que os atores da escola tenham acesso a uma formação técnico-pedagógica que os prepare para lidar com a diversidade nas salas de aula, mas o que pretendemos destacar neste estudo é que o convívio com a diferença remete a valores, atitudes e julgamentos, exigindo a desconstrução dos modelos rígidos e excludentes. Trata-se de um processo desestabilizador, que interfere não somente na esfera profissional, mas tam-

bém pessoal, pois implica questionar saberes, práticas e concepções há muito arraigadas sobre a deficiência (Boneti, 2000). Dessa forma,

> … em nome de princípios democráticos que pregam educação para todos, o que se observa hoje na rede de ensino são inúmeros profissionais transtornados pela falta de preparo ante uma tarefa que lhes parece hercúlea, e também mergulhados em dúvidas, ansiedades e incertezas sobre como viabilizar a concretização de tal proposta (Bastos, 2005, p. 135).

Neste estudo, abordamos o tema da inclusão pelo olhar da psicologia. Assim, buscamos descrever as concepções e sentimentos dos professores em relação à deficiência intelectual e ao que consideram ser sua prática pedagógica inclusiva. Além disso, nos propomos a identificar o que eles consideram como fatores situacionais facilitadores (ou dificultadores) para a viabilização desta proposta pedagógica no contexto da educação pública.

A pertinência de tal abordagem se justifica pela relativa ausência de pesquisas sistematizadas nessa área. Fala-se muito nos caminhos pedagógicos da inclusão, mas esta dimensão psicológica, isto é, assinalar os possíveis aspectos subjetivos envolvidos na prática docente com a criança com deficiência e suas conseqüências para a implantação da proposta inclusiva, apesar de citada na literatura, não parece ter ainda sua importância devidamente reconhecida, particularmente nas propostas de formação para professores.

Visando fornecer um guia de inclusão para educadores, Stainback e Stainback (1999) discutem as razões do ensino inclusivo em termos de benefícios para os alunos, para os professores e para a sociedade, e apresentam estratégias práticas para lidar com a diferença, a fim de melhorar a realização educacional de todos os alunos. Entretanto reconhecem que, na literatura, encontram-se preocupações e reservas sobre a inclusão e a reestruturação das escolas, entre as quais o fato de que a educação regular não está preparada e de que a integração é um complô para reduzir os subsídios para os alunos com deficiência. Neste ponto, lembram que, quando a integração racial nas escolas começou na déca-

da de 50 nos EUA, também houve muitos argumentos para sustentar que esta não era uma boa ideia.

Marchesi, Echeita e Martín (1995) apresentam os resultados da avaliação formal do programa de integração na Espanha, que, devido as suas características, está bem mais próximo de um programa inclusivo, conforme descrito anteriormente, já que, para atingir o objetivo de colaborar para o desenvolvimento dos alunos, foi estabelecido que era necessário que ocorressem várias transformações nos diversos sistemas que incidem sobre a evolução dos alunos (projeto de educação do centro escolar, atitudes dos pais e professores, estilos de ensino e adaptações curriculares).

Os autores concluem que tal objetivo estava sendo alcançado, uma vez que ocorreram mudanças no planejamento pedagógico global dos centros de integração. Sob o ponto de vista dos alunos integrados, comprovou-se um progresso significativo em relação aos objetivos educacionais propostos. O fato de serem incorporados às classes regulares não fez com que seus colegas tivessem prejudicada a atenção educacional de que necessitam, nem que fossem impedidos de progredir igualmente na direção dos objetivos de sua série e nível.

Apontam as atitudes dos professores como um fator fundamental para o desenvolvimento da integração, salientando o papel de administração educacional em favorecer os processos de formação e proporcionar o apoio humano e material necessários. Ressaltam alguns pontos sobre a formação destes professores:

- importância das experiências iniciais serem positivas para estimular o professor a investir na mudança educacional;
- melhoria da formação só é atingida através de uma análise detalhada e qualitativa sobre as ações formativas que influenciam diretamente o projeto de educação de cada centro;
- planos de formação não devem ter um foco individual em cada professor em sua sala de aula, e sim ter como meta cada centro escolar entendido como uma “comunidade de aprendizagem”.

Tessaro (2005) faz um amplo levantamento de pesquisas na área da inclusão escolar. Apresenta um quadro resumo de 27 estudos nacionais

e 12 internacionais, realizados no período de 1997 a 2003. Os participantes mais freqüentes das referidas pesquisas foram os professores do ensino regular que participavam da inclusão escolar (40%), seguidos de professores da educação especial (35%), alunos com deficiência incluídos em classe comum do ensino regular e pais de alunos portadores de deficiência (20%). Os instrumentos mais utilizados foram: roteiro de entrevista (41,5%), questionário (28,3%) e observações (24,5%). Registra também que os resultados/conclusões da maioria das pesquisas apontam o fracasso da inclusão escolar (61,9%). Apenas 26,2% das pesquisas revelam inclusão com total êxito e 11,9% apontam pouco êxito, isto é, apesar da inclusão apresentar-se com alguns aspectos positivos, o que predominou foram os aspectos negativos.

Essa autora realizou uma pesquisa com professores e alunos da educação regular e especial no Paraná, através de um questionário composto de oito questões abertas. Um dos pontos abordados na análise de dados foram os sentimentos dos professores sobre a inclusão. A maioria deles apresentou sentimentos negativos em relação à educação inclusiva: medo, insegurança, desespero, impotência, angústia, etc., o que leva a sugerir que esses professores não estão se sentindo bem com a implantação da inclusão escolar. Conclui que os resultados da pesquisa apontam para uma inclusão sem êxito. Mas acredita que incluir alunos diferentes/deficientes na classe comum do ensino regular seja viável, desde que se tenha presente a complexidade de tal processo, o qual requer muito investimento e comprometimento, principalmente dos órgãos governamentais. Igualmente, são necessários muitos estudos e pesquisas para ampliar o conhecimento, desenvolver e testar formas que viabilizem a verdadeira inclusão escolar.

Tivemos acesso a dois estudos mencionados por Tessaro (2005): o de Martins (1997) e o de Fisher, Sax, Rodifer e Pumpian (1999). No primeiro, a autora fez uma pesquisa em Natal-RN sobre a percepção de professores, técnicos e mães sobre a inclusão escolar de crianças com síndrome de Down. Ela utilizou entrevistas e questionários aplicados em escolas particulares e públicas. Observa que a inclusão é um conceito ainda não muito claro para os educadores em geral, pois estamos vivenciando uma fase de transição entre modelos educacionais distintos. Martins ressalta que percebeu que as reações existentes na comuni-

dade escolar diante dessas crianças variam bastante. De início, surgiram — principalmente entre os docentes — reações de medo, de angústia em relação a não saberem como ensiná-las ou mesmo avaliar o seu progresso. Aos poucos, em decorrência da convivência com as crianças e da orientação recebida, estes sentimentos foram sendo modificados. De maneira geral, o processo inclusivo — mesmo sendo considerado por muitos dos pesquisados como difícil, moroso, cheio de avanços e recuos — vem sendo aceito de forma razoável pela maioria das escolas pesquisadas. Mas, para tanto, um longo caminho foi percorrido em várias escolas, nas quais, em diversas ocasiões ocorreram — e às vezes ainda ocorrem, embora em menor escala — barreiras, preconceitos, dúvidas, desânimo. Quanto às sugestões apresentadas pelas professoras para a melhoria do processo inclusivo, aparece a preocupação com a formação, expressa na solicitação de "cursos teóricos e práticos e preparação pedagógica e psicológica.". A autora observa que essas ações propostas visam, pois, uma preparação dos profissionais da educação, a fim de se evitar a existência de atitudes preconceituosas e de procedimentos educacionais inadequados perante a criança com necessidades especiais.

Fischer et al. (1999) assinalam que o impacto da inclusão está se tornando um tópico bastante pesquisado na atualidade. Ressaltam que uma revisão de literatura feita no portal de pesquisa Educational Resources Information Center — ERIC apontou numerosos estudos focalizando os benefícios da educação inclusiva não só para os estudantes com deficiência, mas também para aqueles sem deficiência, que estão aprendendo sobre diferenças individuais e adquirindo novas habilidades sociais. Sobre as famílias das crianças deficientes, este levantamento demonstrou que as expectativas dos pais em relação a seus filhos crescem quando eles são educados na escola regular.

Já em relação aos professores, vários estudos constatam que eles costumam ter atitudes negativas ante os estudantes com deficiência por duas razões: falta de informações apropriadas e falta de contato com estudantes com deficiência. Entretanto, algumas pesquisas identificam mudanças nas atitudes dos professores quando eles têm experiências positivas com a inclusão. Fischer et al. (1999) ressaltam que, num estudo realizado com professores de uma escola na Califórnia/EUA, foi constatado o impacto

bastante positivo da inclusão sobre o ambiente da escola: os professores cresceram pessoalmente, os currículos estavam mais adequados às amplas necessidades dos alunos e o clima da classe estava mais harmonioso. Entretanto, embora identificassem a educação inclusiva como benéfica, muitos professores ressaltaram que a inclusão não poderá ocorrer sem o devido suporte aos estudantes com deficiência, através dos colegas, professores da educação especial e adaptações curriculares.

Analisando resultados preliminares obtidos em estudos realizados em municípios no interior de São Paulo, Aranha (2000) observa que, em linhas gerais, a maioria dos professores da escola regular e especial acha que a inclusão é justa e necessária. Entretanto, sua real efetivação exige determinadas condições, entre as quais destacam-se:

· seriedade política no trato do processo, garantindo-se as ações que se mostram essenciais e fundamentais para sua realização;
· envolvimento de toda a comunidade educacional no planejamento da inclusão;
· capacitação prévia e continuada do professor.

Percebemos que esses estudos apontam para a complexidade do processo de implantação de um modelo educacional inclusivo. A viabilidade prática da inclusão é associada a um sistema de apoio aos alunos deficientes e ao comprometimento do Estado com uma política educacional inclusiva. Merece destaque que a ampla pesquisa feita na Espanha demonstrou a improcedência de uma das grandes fontes de resistência à inclusão, principalmente por parte dos pais das crianças sem deficiência: elas não sofreram prejuízos educacionais por compartilhar o mesmo espaço escolar com a criança com deficiência.

A importância da formação é um ponto em comum ressaltado por todos. Encontramos referência aos sentimentos de medo, apreensão e insegurança dos professores, o que demonstra um reconhecimento de que possíveis reações afetivas podem interferir na posição deles diante da proposta inclusiva. Entretanto, ainda que se reconheça a necessidade de uma "preparação psicológica", parece-nos que este aspecto merece ser ainda mais destacado, pois em geral aparece como uma espécie de

adendo a uma formação que requer instrumentalização prática e reconstrução de concepções de ensino e aprendizagem.

Destacamos, a seguir, dois artigos que são relevantes para nossa pesquisa, porque tratam de trabalhos de intervenção que visam justamente dar espaço aos participantes para falar sobre o impacto pessoal que tiveram diante da experiência com a inclusão.

Ferreira, Andrade e Buranello (1998) organizaram um grupo de reflexão acerca da deficiência mental para funcionários de creches da rede municipal de Londrina, com o objetivo de possibilitar o envolvimento pessoal dos participantes para que se percebessem como agentes da inclusão. Relatam a dificuldade que os participantes vivenciaram em admitir que também eram reprodutores de concepções a respeito da pessoa com deficiência, concepções estas que, freqüentemente, representam o deficiente mental como sendo "estranho", destituído de sua própria subjetividade. Concluem que os agentes integradores precisam de informações a respeito da deficiência, mas, muito mais que isto, é fundamental que eles tenham desvelado para si mesmos as representações que fazem destes alunos com necessidades especiais para daí adotarem práticas inclusivas.

Ainda que não seja com professores, interessante pela novidade é o relato que Farah (1997) faz de seu trabalho com um grupo de 30 crianças deficientes e não deficientes de cinco a sete anos numa creche inclusiva em São Paulo. Observa ter constatado que as crianças não deficientes não apresentavam preconceito, mas medo e angústia diante do desconhecido, por isso necessitavam de um trabalho de suporte para a inclusão. Quase todas descobriram capacidades para atos solidários, tornando-se mais compreensivas e tolerantes nas relações com o outro. Quanto às crianças deficientes, a autora atesta os benefícios do ambiente altamente estimulador que as crianças não deficientes proporcionam, mas continua questionando a inclusão em tempo integral para crianças que necessitam de apoio extensivo em várias áreas, pois acha importantes os programas paralelos que possam dar conta destas necessidades específicas.

O tema da formação do professor é, indubitavelmente, uma questão muito debatida na área de educação. Muitos autores já apontaram para a necessidade de se buscar novas formas de atuação junto ao pro-

fessor, que fogem dos modelos tradicionais de reciclagem que só fazem acentuar no professor o papel de executor e a noção reprodutora de conhecimento, já suficientemente alimentados pelo próprio sistema educacional. Entretanto, ainda encontramos na literatura a referência ao termo capacitação, que nos parece bastante inadequado. Como assinala Sampaio (2002), essa expressão, assim como treinamento, enfatizam o acréscimo de competências e habilidades, de algo que falta para que o professor passe a ter um melhor desempenho profissional. Contrapondo-se a capacitação, a expressão formação indica um acompanhamento contínuo ao professor no cotidiano de sua prática, em vez de propor o repasse de conhecimentos supostamente necessários para serem empregados em situações específicas. Formação é, portanto, a expressão que se aproxima mais do registro da subjetividade, sinalizando para o aspecto existencial da formação do indivíduo.

Pensamos que, quando se trata da educação inclusiva, esta importância da formação continuada e o aspecto ético envolvidos na prática docente ficam ainda mais evidentes.

Refletindo sobre a Educação Inclusiva

A educação inclusiva é um campo que se encontra marcado por imperativos que devem ser analisados sob várias perspectivas, pois sua proposta inovadora pressupõe um remanejamento e uma reestruturação radicais na dinâmica da escola. Devido a esta complexidade, a abordagem das questões educativas, em geral, e da educação inclusiva, em particular, exige o concurso de diferentes disciplinas, para que estratégias de distintos campos de saber possam ser utilizadas no sentido de esclarecer e orientar educadores diante do imenso desafio de adotar uma prática pedagógica que privilegie a diversidade na escola.

Justificamos, assim, a adoção de uma abordagem de inspiração multirreferencial que, ao assumir a complexidade ou a hipercomplexidade da realidade sobre a qual nos debruçamos, propõe a sua leitura plural fazendo uso da concorrência de referências distintas e que devem guardar suas respectivas independências enquanto contribuições à compreensão polissêmica do objeto, seja ele prático ou teórico. O pesquisador assim pensado é, ao mesmo tempo, alguém que cultiva, de um lado, a humildade e, de outro, a aprendizagem e a utilização de "várias línguas", não apenas justapostas, mas ensaiando, de forma permanente, um diálogo de múltiplos fragmentos, múltiplos esforços (Sampaio, 2002).

Para subsidiar nossas reflexões, reportamo-nos às contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotsky e da psicanálise, teorias psicológicas que contemplam o homem em suas múltiplas determinações e relações histórico-sociais (Almeida, 2002).

Em relação à psicologia histórico-cultural, destacamos três aspectos: a importância da heterogeneidade na sala de aula, o papel mediador do professor e a abordagem de Vygotsky sobre a questão da deficiência através da defectologia. Quanto à psicanálise, apresentamos possíveis interlocuções com o campo da educação, através dos conceitos de narcisismo e transferência. Focalizamos nossa atenção em autores que, inspirados na psicanálise, atribuem a dificuldade de a sociedade aceitar a deficiência como resultado de resistências psíquicas, mesclando assim inconsciente individual e padrões culturais para se compreender os mecanismos que impedem a real inserção da pessoa com deficiência.

Psicologia histórico-cultural de Vygotsky

A teoria histórico-cultural do psiquismo (ou sócio-histórica), também conhecida como abordagem sociointeracionista[1] tem como objetivo "…caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo" (Vygotsky, 1998, p. 25).

Conforme analisa Blanco (1996), Vygotsky criticava as escolas de psicologia do começo do século XX, que tendiam a elidir a problemática central das interações físico-psíquicas. De um lado, havia a corrente que renunciava estudar a mente, levando a uma circularidade biológica incapaz de explicar a singularidade do desenvolvimento e a especificidade do comportamento do indivíduo; do outro lado, encontrava-se o estudo da psique em seu estado puro, independente de qualquer influência das condições ambientais. Ambas as posições ignoravam o meio social, a experiência histórica e a capacidade que o ser humano tem para adaptar-se ativamente ao meio. Inspirado nos princípios do materialismo dialético, Vygotsky (1998) considera o desenvolvimento da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Nesta perspectiva, a sua premissa é de que as características tipicamente humanas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana.

Outro pressuposto da teoria histórico-cultural diz respeito à noção de mediação simbólica presente em toda atividade humana. São os instrumentos técnicos e sistema de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. Deste modo, os sistemas simbólicos, especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre as pessoas e o estabelecimento de significados compartilhados por determinada cultura. A linguagem se manifesta, portanto, como uma fer-

[1] Parecem existir controvérsias a respeito da melhor forma de designar a teoria de Vygotsky, que remetem aos conceitos de cultura, sociedade, relações sociais, etc. Não nos detivemos nesta discussão, pois nosso interesse é destacar a contribuição desse autor para a educação das crianças com deficiência.

ramenta importante para que o homem se constitua enquanto sujeito, na medida em que está associada diretamente ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e à regulação do comportamento. Para Vygotsky (1998, p. 37):

> A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas acontece um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é internalizada. Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma "função intrapessoal" além do seu "uso interpessoal". No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social (grifos do autor).

Na medida em que o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social, a teoria de Vygotsky atribui uma grande importância às pessoas deste meio. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro, que indica, delimita e atribui significados à realidade. "O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e social" (Vygotsky, 1998, p. 40).

Outra concepção original desse autor é a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, organizada em torno do conceito de zona de desenvolvimento proximal. Ela é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1998).

Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação. "Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de 'frutos' do desenvolvimento" (Vygotsky, 1998, p. 113). Por isso, o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento, pois o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, estes processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Uma prática escolar baseada nesses princípios deverá, necessariamente, considerar o sujeito ativo no seu processo de conhecimento, já que ele não é visto como aquele que recebe passivamente as informações do exterior. Todavia, a atividade espontânea e individual da criança, apesar de importante, não é suficiente para a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Portanto, deverá considerar também a importância da mediação do professor e, finalmente, as trocas efetivadas entre as crianças, que também contribuem para o desenvolvimento individual (Rego, 1995).

A obra de Vygotsky significa uma grande contribuição para a área da educação, na medida em que traz importantes reflexões sobre o processo de formação das características psicológicas tipicamente humanas e oferece elementos relevantes para a compreensão de como se dá a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Rego (1995) relaciona algumas implicações da abordagem vygotskiana para a educação:

· valorização do papel da escola;
· o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento;
· o papel do outro na construção do conhecimento;
· papel da imitação no aprendizado;

- o papel mediador do professor na dinâmica das interações interpessoais e na interação das crianças com os objetos de conhecimento.

Entre essas implicações, destacamos algumas que assumem especial importância para a educação inclusiva.

O interesse de Vygotsky pela psicologia acadêmica começou a se delinear a partir de seu contato, no trabalho de formação de professores, com os problemas de crianças com defeitos congênitos, tais como: cegueira, retardo mental severo, afasia etc. Esta experiência o estimulou a encontrar alternativas que pudessem ajudar o desenvolvimento de crianças portadoras dessas deficiências. Seu estudo sobre a deficiência (tema a que se dedicou durante vários anos) tinha o objetivo de contribuir na reabilitação das crianças, como também significava uma excelente oportunidade de compreensão dos processos mentais humanos, assunto que viria a ser o centro de seu interesse de pesquisa. Seus escritos sobre este tema — a defectologia — estão reunidos em um dos volumes da coletânea "Obras escogidas" (1997).

Para Vygotsky (1998, p. 61), no processo de constituição humana, é possível distinguir

> ...duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.

Coerente com este pressuposto sobre a importância do meio social para o desenvolvimento da criança, Vygotsky (1997) pondera que uma criança que tem um defeito não é necessariamente deficiente, estando seu grau de normalidade condicionado a sua adaptação social. Ele afirma que todas as deficiências — seja a cegueira, surdez ou um retardo mental congênito — afetavam antes de tudo as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico. O defeito orgânico manifesta-se inevitavelmente como uma mudança na situação social da crian-

ça. Enfim, é categórico ao assegurar que "… o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo e sim as conseqüências sociais, sua realização psicossocial" (Vygotsky, 1997, p. 19).

Ao propor os novos rumos da defectologia, Vygotsky (1997) critica, qualificando de caduca, a avaliação da criança deficiente segundo uma concepção puramente quantitativa do desenvolvimento infantil, que determina o grau de insuficiência do intelecto, mas não caracteriza o próprio defeito nem a estrutura da personalidade que este cria. É interessante observar que estamos tratando de um texto de 1929, e, no entanto, tal crítica é bastante pertinente nos dias de hoje, pois a avaliação somente das "características negativas" da criança deficiente ainda faz parte da concepção de nossa sociedade.

Ele se interessou em estudar as possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência através da teoria de que todo defeito cria os estímulos para elaborar a compensação.

> O desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base de reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos sobre-estruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito e de abertura de novos caminhos de desvio para o desenvolvimento (Vygotsky, 1997, p. 16).

Por isto, a avaliação dessas crianças não pode limitar-se a determinar o nível de gravidade de sua insuficiência, devendo incluir obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios no desenvolvimento e na conduta da criança. O autor tece uma crítica à postura dos psicólogos do desenvolvimento e dos educadores preocupados em avaliar o que a criança deficiente não consegue fazer, propondo que se deve considerar o que ela pode fazer sob condições pedagógicas adequadas.

Vygotsky (1997) reconhece que o defeito, ao criar um desvio do tipo biológico estável do homem, ao provocar a perda de algumas funções, a insuficiência ou deterioração de órgãos, certamente perturba o curso normal do processo de adaptação da criança à cultura, já que os

instrumentos e aparatos culturais pressupõem uma organização psicofisiológica normal. Por isto, com freqüência, são necessárias formas culturais peculiares para que se realize o desenvolvimento cultural da criança deficiente, tais como o alfabeto Braille para cegos, o alfabeto digital e a fala mímica-gestual dos surdos, ou então ajuda pedagógica especializada para que possam dominar as formas culturais gerais. O que ele faz questão de ressaltar, porém, é que o desenvolvimento cultural dessas crianças é perfeitamente possível, ainda que por caminhos distintos: "… a condição primordial e decisiva para o desenvolvimento cultural — precisamente a capacidade de se valer dos instrumentos psicológicos — está conservada nessas crianças" (Vygotsky, 1997, p. 32).

Assim, através dos processos de mediação presentes na cultura, podem ser criadas novas possibilidades para o desenvolvimento psicológico da criança deficiente, dada a condição de grande plasticidade do cérebro e o fato de as formas superiores do psiquismo e da conduta serem culturais e mediadas semioticamente. A maior possibilidade de desenvolvimento para essas pessoas encontra-se justamente nas funções psíquicas superiores e é em relação a essas funções que deveria haver maior investimento pedagógico (Torezan, 2002).

A partir da discussão sobre a zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky (1998) critica a pedagogia da escola especial, onde o ensino dessas crianças baseia-se no uso de métodos concretos do tipo "observar-e-fazer". Ao contrário, precisamente porque estas crianças têm dificuldades no pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo o esforço para empurrá-las nesta direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento.

Aplicar a defectologia no cotidiano escolar significa, portanto, "… fundar a pedagogia no principio da compensação, isto é, de um desenvolvimento criativo…" Além do mais: "Cabe à escola não só adaptar-se às insuficiências dessa criança, mas também lutar contra elas, superálas" (Vygotsky, 1997, p.35; 36).

Se construir conhecimentos implica uma ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas, a diversidade de níveis de conhecimento de cada criança pode propiciar uma rica oportunidade de troca de experiências,

questionamentos e cooperação. A aceitação da criança deficiente pelos colegas vai depender muito de o professor colocar em prática uma pedagogia inclusiva que não pretenda a correção do aluno com deficiência, mas a manifestação do seu potencial. A escola, nesta perspectiva, deve buscar consolidar o respeito às diferenças, vistas não como um obstáculo para o cumprimento da ação educativa, mas como fatores de enriquecimento e melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, tanto para alunos com deficiência quanto para aqueles sem deficiência.

Partindo desses pressupostos, fica evidente o quanto é prejudicial para a criança com deficiência ser privada culturalmente, através do impedimento de exercitar e fazer parte das atividades próprias de nossa cultura. Tal fato poderá ser mais danoso ao seu desenvolvimento do que a sua própria deficiência. Conclui-se que uma educação inspirada em Vygotsky pode levar a uma prática pedagógica descontaminada do caráter fatalista que envolve a pessoa com deficiência (Russo, 1994).

Baseando-se ainda na teoria histórico-cultural, outro aspecto relevante para compreender as possibilidades da inclusão é conhecer o contexto sociocultural onde ela será implantada. Uma política de inclusão não pode ter uma única forma de implementação nos diferentes países, pois cada um possui condições estruturais diferentes e trajetórias históricas diversas em relação à educação em geral e à educação especial (Bueno, 2001). Também se devem analisar os aspectos socioculturais de cada comunidade escolar, isto é, trabalha-se com a diversidade a partir da diversidade das escolas.

Assim, de acordo com o pressuposto sociointeracionista de que a subjetivação se dá no contexto cultural das relações sociais nas quais o ser humano está inserido, destaca-se a importância deste contexto para mudança da concepção sobre a deficiência e seus portadores a fim de "… retirá-los dessa posição de apêndice inútil da sociedade, reconhecendo sua cidadania e identidade de sujeitos desejantes" (Sá, 1992, p. 15).

Contribuições da Psicanálise

As referências de Freud à educação, dispersas ao longo de sua obra, demonstram que se trata de um tema que o acompanhou por toda sua trajetória de produção da teoria psicanalítica.

Ele previu que as relações entre educação e tratamento analítico seriam submetidas a um profundo exame. Como outras de suas indicações, esta igualmente se concretizou. Muita reflexão tem sido feita sobre as possibilidades de interlocução entre ambas, ressaltando-se que não se trata nem de conciliação, nem de confronto e sim de contribuição, no sentido de apontar o que, no pedagógico, está ligado ao inconsciente.

Ao se estudar a educação à luz da psicanálise, propõe-se que não é possível reduzir a vida escolar a competências e capacidades que remetem essencialmente à dimensão técnica da ação pedagógica. Muitos autores (Kupfer, 1997; Mrech, 1999; Perreira, 1998, entre outros) ressaltam que a teoria da prática docente deveria buscar uma aproximação com a psicanálise, devido não só aos fortes componentes afetivos da profissão, mas também à tensão entre um ideal de maestria e competência e uma realidade que implica exigências, por vezes muito duras, colocadas para o professor.

A abordagem do ensino em Freud é marcada pela consideração de que o inconsciente trabalha tanto naquele que ensina como naquele que aprende. Os efeitos do inconsciente se revelam, em princípio, na própria relação do sujeito com o saber. A outra questão ressaltada por Freud é que a importância da relação entre professor e aluno não está no valor das informações transmitidas e sim no campo que se estabelece entre eles, ao que se dá o nome de transferência.

Os estudiosos da teoria psicanalítica que investigam as questões concernentes à criança defendem o ponto de vista de que a palavra e o olhar a ela endereçados por seus cuidadores produzem efeitos estruturantes. Somos seres de linguagem, estamos inseridos num universo simbólico e marcados por fantasias e expectativas familiares antes mesmo de nascermos. O ser humano é marcado pela prematuridade, sendo numa relação de dependência do outro que ele se vai organizar e se constituir como sujeito. E é na família que a criança estabelece suas primeiras relações

afetivas e também onde realiza seus primeiros embates com a lei, com as hierarquias, possibilitando suas mais primitivas identificações.

Nessa perspectiva, o essencial do processo educativo depende da relação da criança com seus pais. Já em outros momentos, Freud dá a entender que a influência de que os educadores dispõem, depois dos pais, não é negligenciável, uma vez que ele acha apropriado alertá-los contra a tentação de modelar a criança em função de seus ideais, e lhes indica que respeitem as disposições e possibilidades de seus alunos.

No texto "Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar", Freud (1914/1990) refere-se explicitamente ao papel do professor, destacando que o que está em jogo não é a pessoa do mestre, mas a função, o lugar que ele representa na economia psíquica do sujeito. Observa que os professores provocam ora a nossa mais enérgica oposição e crítica, ora uma submissão completa e admiração. Esta ambivalência tão marcante levou Freud a buscar sua origem no complexo de Édipo, colocando os professores como herdeiros dos sentimentos antes dirigidos ao pai. O filho descobre que ele não é o "mais sábio e poderoso", ficando insatisfeito e passando a criticá-lo. Nesse momento de desligamento do pai é que a criança encontra os professores. Transfere para eles as expectativas antes ligadas ao pai e, depois, também deverá destituí-los desse lugar de ideal.

Freud foi constatando na clínica o fenômeno da transferência, até concluir que só o tratamento que opera sobre o pivô da transferência pertence ao campo analítico. Mas para efeitos desse estudo sobre a transferência na situação ensinante,

> … o importante é fixar a ideia de que o desejo inconsciente busca aferrar-se a "formas" (o resto diurno, o analista, o professor) para esvaziá-las e colocar aí o sentido que lhe interessa. Transferir é atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo. (Kupfer, 1997, p. 80, grifo da autora).

Algumas conseqüências se extraem dessa premissa. Instalada a transferência, tanto o analista como o professor tornam-se depositários de algo que pertenceu ao analisante ou aluno. Sua fala deixa de ser inteira-

mente objetiva, mas é assentada através dessa posição especial que ocupa no inconsciente do sujeito. Desta forma, ocorre também uma transferência de poder.

A cura analítica visa a dessuposição do saber do analista para fazer emergir a verdade do sujeito. Na situação ensinante, contudo, não pode prevalecer a mesma ética, sob pena de se desvanecer. Só é possível ensinar se houver transferência, isto é, suposição de saber. É nesta suposição que vai fundar-se a autoridade do professor para o aluno. Por isto, é necessário que o sujeito suposto saber sustente as construções imaginárias da criança para que seu discurso tenha efeito.

Tal situação não implica, porém, que a transferência deva, necessariamente, ser um meio de subjugar o aluno e impor-lhe os valores e ideais do professor, funcionando numa condição de desconhecimento do desejo do aluno. Conforme assinala Kupfer (1997, p. 93), agindo desta forma "… o aluno poderá aprender conteúdos, gravar informações, espelhar fielmente o conhecimento do professor, mas, provavelmente, não sairá dessa relação como sujeito pensante".

Outro conceito importante trabalhado por Freud (1914/1990) e relacionado com a educação é a noção do narcisismo, pois o que está também em jogo no ato de ensinar e aprender é um trabalho psíquico no qual se entrecruzam os desejos e suas vicissitudes, o eu e os ideais dos envolvidos neste processo, professor e aluno. Para comentar esta questão, evocamos o texto de Millot (1995), autora que fez um amplo estudo sobre o tema da psicanálise e educação através de uma minuciosa releitura dos textos freudianos.

O narcisismo designa o investimento libidinal do eu na medida em que este é tomado como objeto pela pulsão sexual. Corresponderia a um estado intermediário entre o auto-erotismo (estágio inicial em que a pulsão busca satisfação de forma anárquica) e a escolha de objeto. Porém, mais que um estágio no desenvolvimento da libido, Freud nos apresenta uma definição estrutural do narcisismo, pois se trata de um estado libidinal que nenhum investimento objetal permite ultrapassar completamente. Existe o investimento libidinal original do eu, parte do qual é posteriormente transmitida a objetos, mas que fundamentalmente persiste e se comporta, com relação aos investimentos de objeto, como o corpo de uma ameba em relação aos pseudópodes que produz. Define,

dessa maneira, a antítese entre libido do eu e libido objetal: a libido pode separar-se do objeto e retornar ao eu.

Ao investimento primário do eu corresponde o sentimento de onipotência da criança, que se vê duramente atingida pela experiência vivida, pelas comparações que é obrigada a fazer, pelas críticas dos pais e educadores. O sujeito formará, então, um ideal através do qual tentará reencontrar a perfeição narcísica perdida. É enquanto eu ideal que tentará satisfazer o seu narcisismo, criando-se aí um hiato entre este eu ideal e o eu real.

Entretanto, o ideal não herda apenas as perfeições do eu primitivo, mas é construído a partir das críticas e exigências dos pais e educadores, as quais correspondem o ideal do eu. Durante esta diferenciação produzida no interior do eu, surge a consciência moral, encarregada de preservar o eu ideal e mediar a diferença entre o eu e este último. Assim, o narcisismo é um agente poderoso na repressão das pulsões sexuais, já que, em nome do seu ideal, o eu será conduzido a recalcar as representações incompatíveis com ele a fim de preservar a satisfação narcísica.

É através do jogo de transformações da libido objetal e da libido narcísica que a criança assimila os traços das pessoas que a cercam e se apropria de suas exigências. Estas — pais e educadores — passam a ocupar a função de modelo, de exemplo. Os educadores investidos da relação afetiva primitivamente dirigida aos pais se beneficiam com a influência destes sobre a criança, podendo assim contribuir para a formação do ideal do eu.

Este investimento narcísico sobre a criança faz com que ela ocupe um lugar no desejo dos pais e educadores, lugar, contudo, alienante, isto é, é como outro, diferente de si mesmo, que ela é amada e querida pelos pais e educadores. É por isso que Freud (1912) insiste em advertir, tanto os educadores como os analistas, quanto à tentação de encarnar eles próprios este ideal à custa da tendência de o aluno/analisante colocá-los neste lugar, ou querer que eles adotem o ideal deles. A meta da educação implicaria, pelo contrário, uma destituição deste ideal.

É preciso considerar que a tarefa de ensinar está impregnada de uma imensa exigência ética. Como fazer o uso do controle e, ao mesmo tempo, renunciar a ele? Freud (1933) apresenta assim o dilema do educador: se, por um lado, graças à educação, a criança deve atingir o con-

trole das pulsões e adaptar-se ao meio social, por outro, a própria psicanálise nos ensina ser esta repressão a fonte das manifestações neuróticas. Como é impossível permitir à criança uma liberdade total, a educação deve encontrar um caminho entre a não interferência e a proibição. De qualquer modo, afirma ele, ela jamais poderá dar cabo de uma indócil constituição pulsional. Ressalta ainda as difíceis tarefas do educador: adivinhar, por fracos indícios, o que se desenvolve na vida psíquica inacabada da criança, dispensar-lhe a justa medida de amor e, no entanto, conservar uma parte eficaz de autoridade.

Destacamos ainda duas passagens do texto freudiano que se articulam com o nosso trabalho, na medida em que sinalizam a importância de a escola conviver com a singularidade de cada aluno. Ele ressaltava que "a escola nunca deve esquecer que ela tem que lidar com indivíduos imaturos aos quais não pode ser negado o direito de se demorarem em certos estágios de desenvolvimento e mesmo em alguns um pouco desagradáveis" (Freud, 1910/1990, p. 218). Chama atenção ainda para o fato de que é quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças (Freud, 1933/1990).

Inspirados na teoria psicanalítica, muitos autores criticam aqueles que tratam a prática docente de uma forma excessivamente técnica. Pereira (1998) expressa bem essa posição. Ele lembra que o professor necessita elaborar diagnósticos rápidos de situações, desenhar estratégias de intervenção e prever o uso futuro dos acontecimentos, o que caracteriza uma prática que supera muitas vezes a previsão linear e mecânica que o conhecimento técnico-científico possa definir para a ação docente. Além disso, ressalta que a complexidade da prática supõe professores imersos nas lacunas constitucionais que os cercam, ou seja, eles têm que lidar com as instabilidades das instituições nas quais trabalham, em grande parte por motivos de sobrevivência; com as inter-relações com colegas, que podem resultar em divergências e competições implícitas ou não explícitas; e, por fim, com os limites de um sujeito sobre o outro que, na relação com o aluno,

> … não deixa de trazer à tona suas próprias ambigüidades, resistências, suas defesas, seus conflitos de identidade que dizem a respeito a particularidades do sujeito-professor que, em suas manifestações

pulsionais, não pode racionalmente controlar, nem pode usar regras ideais de 'conhecer a si mesmo'… (Pereira, 1998, p. 168).

A radicalidade da existência do inconsciente não deve funcionar como saber paralisante para o professor, no sentido de aceitar uma entrega ao imponderável. Também não significa valorizar somente a sua personalidade e negar toda a importância dos princípios educativos, o que equivaleria a afirmar que uma educação seria possível sem um projeto educativo e só dependeria de um utópico equilíbrio do professor. A contribuição da psicanálise assinala que, por se tratar de uma profissão eminentemente relacional, mesmo cercado de excelentes técnicas, o professor lida com uma prática marcada pela incompletude, pela incerteza e não pode tratá-la por uma via meramente instrumental, susceptível de resolução a partir da aplicação de regras previstas pelo conhecimento científico. Ao se trabalhar com o sujeito em suas particularidades, o sucesso nunca está garantido, pois, se ensinar é possível, nem por isto deixa de esbarrar no desejo, em singularidades impossíveis de serem desveladas. Enfim, o professor vai-se deparar com os limites da influência de um sujeito sobre um outro (Pereira, 1998).

Certamente que essas incertezas e limites ficam ainda mais evidentes diante dos alunos com deficiência intelectual, justamente devido às suas inegáveis dificuldades de aprendizagem.

O professor, enquanto responsável pela formação da criança e grande mediador da relação do aluno com o conhecimento, demonstra, através do seu discurso e atitudes, suas expectativas sobre o aluno. Ao se dirigir à criança, também está falando dele mesmo e de suas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem. Esta representação, construída sobre o aluno, é evidenciada nas interações estabelecidas em sala de aula, trazendo implicações para o aluno, não somente em relação ao seu desempenho acadêmico, como também no seu posicionamento como sujeito desejante e na construção do seu próprio discurso (Oliveira, 2004).

No caso em especial da criança com deficiência, é comum o professor antecipar um saber teórico sobre o que ele aprendeu sobre o assunto, reproduzindo um olhar estigmatizador, no qual o quadro clínico tende a predominar sobre uma compreensão mais larga acerca da criança (Mrech,

1997). Para que um professor assuma uma postura inclusiva, é essencial que ele veja seu aluno não apenas como um portador de deficiência, já que, desta maneira, o traço biológico é colocado na dianteira de sua condição de sujeito. Não é como, por exemplo, um "DM" (deficiente mental) que uma criança deve entrar na escola, mas sim como alguém que possui um nome, uma história, desejos, inclusive o de aprender (Meira, 2001). Assim, segundo essa autora,

> … a educação inclusiva supõe um giro no qual o professor se coloca em um lugar a partir do qual registra, em sua classe, as diferenças, em nome das quais será capaz de acompanhar essas crianças na via do aprender. As estradas serão múltiplas, mas, ele, como ponto de ancoragem, poderá sustentar essas travessias, reconhecendo a cartografia singular de cada autor (Meira, 2001, p. 51).

Outra contribuição da psicanálise ao estudo da questão da deficiência é a discussão que alguns autores fazem sobre os efeitos psíquicos que a deficiência causa, tanto na pessoa que a possui, como naqueles com quem ela se relaciona. Fedidá (1984, apud Amiralian,1997) mostra o quanto a percepção da deficiência do outro pode levar à vivência dos nossos próprios limites e deficiências, não só por fazer ressurgir angústias de castração e desmoronamento, mas também por lembrar que o deficiente é sempre um sobrevivente que escapou de uma catástrofe que já ocorreu, o que poderá acontecer a qualquer um.

A autora, que se dirige a profissionais da área da saúde que trabalham com essa clientela, salienta "… que só através de um olhar crítico para o nosso interior, e por meio da experiência pessoal de nossas significações de deficiência, poderemos compreender nossos afetos e emoções para com a condição de deficiência e apreender nossas negações" (Amarilian, 1997, p. 34).

Molina (2001) também observa que todas as culturas podem chegar a tolerar as diferenças, porém dificilmente as aceitam, e as evidências da falha no outro abalam psiquicamente os seres humanos, pois a pessoa com deficiência converte-se na prova incontestável da impossibilidade da plenitude narcísica, da fragilidade do ser humano.

Esse entendimento da dificuldade de aceitação da deficiência como resultado de resistências psíquicas também é abordado por Carpigiani (1999), de uma forma bastante inovadora, a partir de uma reflexão sobre a experiência social e clínica de Oliver Sacks, descrita no livro "A ilha dos daltônicos".

A autora questiona a premissa de que, quanto mais desenvolvida tecnologicamente uma sociedade, maiores barreiras e obstáculos o deficiente encontrará para integrar-se, pois a sociedade primitiva[2] estudada por Sacks também utiliza mecanismos que desembocam em barreiras que levam à dificuldade de integração social do deficiente. Levanta a hipótese da ação de um movimento involuntário, inconsciente, de resistência à percepção real da deficiência, fruto da mente humana, que cria formas particulares de ação para compreender e se defender daquilo que lhe é estranho e diferente.

Carpigiani (1999) comenta o texto de Freud (1919/1990) "O estranho", no qual ele discute situações que nos causam estranheza ou medo, e que, por estas razões, geram afastamento. A sensação de estranheza provém justamente do fato de que situações e afetos que nos pareçam estranhos e para os quais buscamos explicações, na verdade, já teriam sido por nós vivenciados em algum momento. Assim, o estranho pode ser algo que é secretamente familiar que foi submetido à repressão e depois voltou à consciência, gerando a sensação estranha, que se produz quando se extingue a distinção entre imaginação e realidade. No caso da convivência com a deficiência, o que está em jogo é a ferida narcísica, a quebra da onipotência, a quebra do desejo de perfeição. Assim, conclui a autora, é preciso o reconhecimento, dentro de si, daquilo que causa dor, desconforto, estranheza e culpa. "É a partir desta conquista interna que os movimentos na realidade social podem ser iniciados. Movimentos infinitos de regressos ao estrangeiro de dentro de nós" (Carpigiani, 1999, p. 26). Só a partir desta elaboração subjetiva é que se pode falar em integração social do deficiente.

Buscamos esse aporte psicanalítico sobre os efeitos psíquicos que a convivência com a deficiência pode trazer, a fim de dar suporte à nossa

[2] A expressão sociedade primitiva é utilizada pela autora no texto original.

premissa de que apenas informações sobre a deficiência e seus portadores não garantem, por si só, uma prática pedagógica inclusiva. É preciso que os significados particulares, receios e resistências sejam desvelados, a fim de que as diferenças possam ser atendidas, minimizadas e elaboradas, e, desta forma, impedir, efetivamente, que se tornem fonte de discriminação ou exclusão (Jerusalinsky & Páez, 2001).

Podemos concluir então, que, ao se falar em educação inclusiva, é incontornável o aprofundamento da qualidade da discussão sobre a formação do professor. De acordo com a perspectiva psicanalítica, esta qualificação deve oferecer também um espaço de fala e reflexão sobre os impasses vividos na ação cotidiana com estas crianças. Voltaremos a este tema no capítulo seguinte, quando comentamos uma aplicação possível desta discussão sobre a teoria psicanalítica a uma proposta de intervenção com professores que lidam com a inclusão.

Nosso objetivo de trazer esta fundamentação teórica é utilizá-la para enriquecer a reflexão sobre a educação inclusiva. Iremos explicitar quais as contribuições que esses aportes trazem para este estudo específico ao longo da tarefa de análise dos dados, tema do próximo capítulo.

Análise da Inclusão na Prática

Breve delineamento da pesquisa

Segundo Minayo (1994, p. 22), a pesquisa qualitativa "… trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". Portanto, no presente estudo, de caráter exploratório, sobre um tema complexo e novo como a educação inclusiva, adotamos a metodologia qualitativa, que valoriza a busca do significado e da interpretação, visando gerar conhecimentos aplicados a um contexto particular.

A estratégia de pesquisa escolhida foi o estudo de caso, forma de investigação que estuda um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, lidando com muitas variáveis e fontes de evidências ao mesmo tempo (Yin, 2001). Trata-se de um desenho de pesquisa especialmente indicado quando se pretende investigar terrenos pouco explorados, quando interessa mais a diversidade ou a peculiaridade das situações do que a quantificação. Stake (2000) afirma que o estudo de caso contribui para refinar teorias e fazer sugestões para outras investigações, assim como para ajudar a estabelecer os limites de generalização.

Ainda que, nesta pesquisa, não haja uma proposta de imersão prolongada com os participantes, podemos caracterizá-la como uma abordagem etnográfica, na medida em que envolve uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro um contexto cultural amplo (Ludke & André, 1986). Além disso, compartilha-se do interesse desta abordagem em considerar a voz dos atores sociais no corpo empírico de análise e composição conclusiva do estudo. Conforme assinala Bertier (1996, p. 6),

> … os fatos brutos, os acontecimentos não têm sentido em si, são os atores sociais que lhes conferem um, interpretando o comportamento dos outros, interpretação tecida pelas intenções que eles lhe emprestam, as razões que podem ter para agir assim, os fins que eles supõem que tenham. Em conseqüência, qualquer transação social aparece como uma 'negociação' na e pela qual os participantes tentam fazer prevalecer sua interpretação dos acontecimentos.

Os participantes são professoras de uma escola pública regular da rede municipal que mantém alunos com e sem deficiência intelectual engajados nas mesmas atividades. Adotou-se como critério de seleção as professoras que estavam com alunos com deficiência em suas salas, no ano de 2004.

Após um contato com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC, quando foi entregue uma correspondência da coordenação do Mestrado nos apresentando como aluna pesquisadora, tomamos conhecimento da existência do Projeto Super(ação): uma experiência de educação inclusiva, cujo objetivo é a capacitação de professores e sensibilização da comunidade escolar. Participavam do projeto doze escolas, entre as quais, foi escolhida uma escola que efetivamente já estava recebendo alunos com deficiência intelectual desde 2003. Além disso, é digno de nota que esta comunidade escolar recebe também crianças de um outro grupo geralmente excluído da escola: meninos e meninas de rua. Outra particularidade é que as professoras contam com tempo disponibilizado para formação no outro turno, característica que a distingue da grande maioria das escolas municipais.

Colocado o critério para participar da pesquisa, a indicação das professoras ficou a cargo da escola. Inicialmente, foram mencionadas onze professoras; contudo, logo de início, surgiram questões a respeito desta indicação, isto é, quais alunos eram realmente portadores de deficiência mental? Dúvidas foram colocadas sobre a possibilidade ou pertinência de considerar crianças consideradas como "hiperativas" ou "com problemas de ordem neurológica" no grupo ao qual se atribuíam "problemas mentais". Decidimos, então, acolher a indicação inicial, mais espontânea, convidando as onze professoras para participaram da pesquisa, além da diretora da escola. Para os objetivos deste estudo, não nos interessava estabelecer com rigor se os alunos eram ou não portadores de deficiência intelectual, mas sim escutar as experiências das participantes com crianças que, de qualquer forma, eram consideradas "especiais", pois destoavam do comportamento da maioria dos alunos. Além disso, em nossa apresentação, mencionamos que se tratava de uma pesquisa sobre a inclusão, logo a lista de alunos estava associada ao que elas pensavam ser a clientela desta proposta.

Até o final do ano letivo de 2004, foram realizadas oito das doze entrevistas previstas inicialmente, o que se deveu a dificuldades relacionadas à administração do tempo disponibilizado pelas informantes para concedê-las.

A idade das participantes varia de 27 a 50 anos. O estado civil de quatro delas é casada, com filhos; as demais, solteiras e sem filhos. Apenas uma professora não tem nível superior, as outras todas estão cursando ou já concluíram curso de pós-graduação. A maioria tem mais de 10 anos de prática docente (contados a partir do magistério). Duas delas estão nessa escola desde a sua fundação, e acompanharam uma formação prévia, em que foram trabalhadas questões relativas às dificuldades de escolarização das crianças com vivências de rua e possíveis alternativas pedagógicas para incentivá-las a freqüentar a escola, considerando-se sua diversidade sociocultural. Duas chegaram um pouco depois, e ainda se beneficiaram deste tipo de formação. As outras quatro são mais recentes, sendo que duas tinham ingressado na escola no meio do primeiro semestre daquele ano.

Essas professoras tinham como alunos: duas crianças com síndrome de Down, quatro com diagnóstico de deficiência mental através de relatório profissional e/ou freqüência à instituição especializada, e duas com grande dificuldade de aprendizagem, porém sem um diagnóstico definido. Estas informações foram fornecidas pela escola.

Quanto às considerações éticas, foram tomadas providências no sentido de preservar a identidade pessoal dos participantes na divulgação dos resultados. Também foi utilizado termo de consentimento.

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a observação participante e a entrevista semi-estruturada.

Acompanhamos os diferentes cenários onde ocorriam interações das professoras com as crianças com e sem deficiência, tanto na sala de aula como em atividades livres, evitando assumir um papel de destaque nesse ambiente, nos atendo à observação do cotidiano escolar. Ocorreram muitas ocasiões para a conversação corrente, ordinária, elemento constitutivo da observação participante (Lapassade, 1996). Através destas situações imprevistas ou acidentais, tomamos conhecimento de demandas das professoras (psicólogo na escola para cuidar de "comportamentos inadequados" ou "dificuldades de aprendizagem", a importância

atribuída ao "diagnóstico da criança", etc.) que foram fundamentais para forjar os focos deste estudo.

As entrevistas foram iniciadas após um período de observação. De uma forma geral, apesar de alegarem falta de tempo, as professoras concordaram em participar da pesquisa, duas delas até colocaram que esse momento foi uma oportunidade de reflexão.

Utilizamos na análise dos dados a técnica de análise de conteúdo temática. Bauer (2002) define a análise de conteúdo como uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de uma maneira objetivada. A sua validade vai depender tanto da sua fundamentação no material pesquisado, como também da congruência com a teoria do pesquisador.

Após escuta e transcrição do material gravado, o que foi considerado relevante, a partir dos objetivos definidos para a pesquisa, foi organizado em fichas, onde eram anotadas observações, indagações, indicações da compatibilidade ou não com a literatura revisada. A redação de fichas e comentários é uma prática recomendada por vários pesquisadores no campo da pesquisa qualitativa em ciências sociais (Mills, 1967; Strauss, 1992, apud Kaufmann, 1996).

A análise exigiu um longo trabalho de elaboração, visto que a riqueza do material coletado abriu espaço para diversas possibilidades de organização dos dados e para inúmeras articulações com o tema estudado.

Ainda que os tópicos da entrevista tenham sido organizados como uma possível orientação para as categorias de análise, é importante deixar claro que este trabalho não foi realizado a partir de categorias previstas ou de forma mecânica, passiva. Como ensina Kaufmann (1996, p. 77), "…entrar a fundo em uma história de vida não é possível sem emoção, sem intensidade, sem vibração...", ainda mais que essas histórias dizem respeito à nossa implicação com o tema que dá origem a esta pesquisa.

Assim, as categorias foram sendo construídas e desconstruídas, em um processo de retorno constante aos dados, até chegarmos à proposta final de cinco grandes temas: qualificação e problematização da inclusão no cotidiano escolar; sendo um professor inclusivo; paradoxos da inclusão; sentimentos despertados pela convivência com a deficiência e formação para a educação inclusiva.

Qualificação e problematização da inclusão no cotidiano escolar

A inclusão da criança com deficiência intelectual na escola regular é considerada, pelas professoras, como uma proposta justa, uma "evolução da sociedade", como disse uma delas e, igualmente, como oportunidade de desenvolvimento:

... a proposta de inclusão é perfeita, eu acho que as crianças não têm que ficar lá no seu mundinho, só tendo contato com os seus iguais. Eu acho que tem mesmo que misturar com os outros, correr, conversar, interagir porque a troca vai promover um desenvolvimento maior...[1]

Mas, ao mesmo tempo, elas percebem que os professores podem reproduzir os preconceitos correntes na cultura sobre as pessoas com deficiência, o que certamente interfere na sua atuação com esses alunos:

A relação do educador com a deficiência é muito difícil de lidar, até por causa do preconceito que a gente tem. A sociedade é muito preconceituosa. Todo mundo é maluco. Agora é que esse conceito vem mudando. Não é mais deficiente mental, é criança especial.

... a questão é social, tudo que é padrão a gente demora muito tempo pra quebrar.

Há um reconhecimento de que a educação inclusiva está pautada em princípios educativos, quando abordam sua relação com a teoria histórico-cultural:

O indivíduo aprende na interação com o outro, se essas crianças com deficiência ficarem só interagindo, no mesmo espaço, com crianças com as mesmas deficiências, a troca de uma com a outra vai ser muito pouco (...), ao mesmo tempo em que eu sei que o conhecimento se dá em construção, vou ter a

---

[1] Esclarecemos que eventuais imprecisões gramaticais foram mantidas na transcrição dos dados.

clareza de que meu aluno com deficiência (...) também vai estar aprendendo, mas com os saltos dele em momentos diferentes (...) Quando você parte de uma concepção movida por essas questões, você inclui numa boa...

A gente pode ter uma homogeneidade com relação à idade, mas com relação à cognição eu não consigo dizer isso. Porque se eu disser que eu vou formar uma turma homogênea com relação a isso, eu vou tá desconsiderando a vivência desses meninos, os tais conhecimentos prévios...

Apesar de serem unânimes acerca da dificuldade em dar uma atenção maior aos alunos com "ritmo lento", devido ao grande número de alunos e da diversidade de situações com que lidam na sala, aquelas que acompanharam estes alunos por um período mais prolongado constataram que sua mediação mais constante é um diferencial significativo: o desempenho da criança se modifica se elas estão próximas.

Pelo que observamos, quase todas demonstraram ter algum conhecimento teórico sobre a abordagem sociointeracionista. Além das questões já mencionadas sobre a importância da mediação do professor, do respeito ao conhecimento prévio dos alunos, que implica considerá-los como sujeitos interativos na construção do próprio conhecimento, ocorreram vários depoimentos que podem ser articulados ao conceito de zona de desenvolvimento proximal desenvolvido por Vygotsky. Eles evidenciam a importância do professor estar atento aos indícios, às vezes tão sutis, pelos quais crianças com dificuldades de desenvolvimento sinalizam seu percurso peculiar de aquisição de conhecimentos.

No entanto, apesar de conhecerem as justificativas pedagógicas para a implementação da educação inclusiva, algumas professoras deixaram claro o caráter obrigatório, legal, para aceitarem os alunos com deficiência.

Essa proposta de inclusão também veio com a LDB e caiu de pára-quedas pra nós. Porque antes, quando você recebia um aluno especial ele era encaminhado para uma escola específica pra isso. Com a nova lei, você fica assim, 'proibido' de recusar esse aluno.

Colhemos ainda referências mais sutis, dispersas ao longo das entrevistas, que apontam para uma compreensão das professoras bem pessoal acerca da inclusão. Assim, embora afirmem que a proposta inclusiva é "politicamente correta", associada a questões pedagógicas e a inúmeros desafios, ela também aparece como uma missão, um assunto de ordem moral, religiosa ou espiritual.

Mas quando eu vim pra essa escola é que eu me apavorei, depois me acalmei porque pensei que deve haver alguma missão pra mim aqui. Porque será que eu caí, de pára-quedas, no meio desse processo aqui? Alguma razão tem que ter.

Depois apareceu E. [referindo-se a uma aluna] na minha vida pra abrir meus caminhos (...) e ter claro que tudo que Deus faz, a gente tem mais é que aceitar.

Uma das intenções desta análise foi a tentativa de isolar o conceito de inclusão em vigor na escola. De forma geral, as professoras associam a inclusão do aluno com deficiência a uma proposta mais ampla de respeito à diversidade e de não discriminação às diferenças, enfim, a inclusão entendida no sentido mais largo de uma escola para todos. Destacam que essa "visão de inclusão", já existente na escola, é um diferencial que a distingue das demais escolas municipais, o que facilitaria a aceitação de crianças com deficiência.

Quando a gente falava de inclusão, eu ficava pensando somente nessas crianças com necessidades. E hoje eu fico vendo que a gente tem que pensar em inclusão com todas as letras. Independente de terem comprometimento, a gente tem que pensar nelas como todas as crianças. Que cada criança é uma criança e aí é que a gente vê a individualidade delas hoje.

A escola precisa ser de inclusão em todos os sentidos. Então tem, homossexualidade, a criança negra, a criança que vem com fome, todos os déficits que existem, que precisam entrar como fator de inclusão. Então, inclusão não é só do portador de deficiência.

Entretanto, colhemos também expressões do tipo '*o professor **tem** que aceitar*', que soa mais como a submissão da professora a uma imposição ou obrigação, o que é distante de uma posição ativa do indivíduo que decide lidar com preconceitos e diferenças sociais de qualquer tipo. Encontramos outras referências que demonstram as contradições existentes no discurso das entrevistadas entre esta visão de inclusão e a prática cotidiana em sala de aula, que serão abordadas na categoria paradoxos da inclusão.

Foram muito freqüentes às referências à falta de apoio institucional da SMEC, tanto na forma de professores especializados (no caso, com conhecimento de Libras), como em relação aos critérios de avaliação diferenciados, que pressupõem a adoção de currículos adaptados. Além disso, o grande número de alunos na sala também foi mencionado como um óbvio fator dificultador da inclusão, já que as professoras ficam impossibilitadas de dar uma maior atenção às crianças com deficiência. Ficam aqui evidentes as dúvidas e incertezas, até mesmo o sofrimento delas em como agir diante de uma política de inclusão já em curso, sem o suporte técnico e material adequados:

> *A gente tem um parâmetro, a Secretaria envia os marcos de aprendizagem. Tudo aquilo que a gente tem que cumprir. E cadê esse currículo diversificado pra essas crianças? Então como não é ainda apresentado, ou se faz os conceitos, ou fica aquela angústia, que aquele menino, ele cresceu, ele avançou, mas não foi suficiente para ir para a turma seguinte, por exemplo.*

Outra reivindicação das professoras, que consideramos muito pertinente, é a importância de toda comunidade escolar — inclusive os pais — estar envolvida na inclusão, não apenas os professores. Assim, defendem o ponto de vista de que todo o ambiente escolar deve ser pedagógico e inclusivo.

Então, como educadoras que se dizem apoiadas no sociointeracionismo, reconhecem a justeza da proposta inclusiva, colocando-se de acordo com a diversidade na escola. Porém, confrontadas no seu cotidiano com alunos que apresentam ritmos e comportamentos dos mais variados, e integrando um sistema de ensino em condições extrema-

mente desfavoráveis, a diversidade torna-se mais uma adversidade que preferiam evitar, mas estão cientes de que terão de enfrentá-la diante das exigências da nova LDB e da maior divulgação, junto à população, do seu direito à inclusão escolar. Uma peça publicitária do MEC veiculada na mídia, durante o período em que os dados estavam sendo coletados, foi fonte de preocupação para algumas delas; nela, a inclusão era anunciada como uma realidade, como se as escolas públicas — e os professores — já estivessem prontas para receber alunos com qualquer tipo de deficiência.

De forma unânime, as professoras afirmaram que se sentem despreparadas para trabalhar com essas crianças. Apenas uma, entre elas, justamente a que nos pareceu ter um bom nível de formação acadêmica, não fez esta afirmação tão categoricamente, mas disse que ainda precisava ter acesso ao '*conhecimento no miudinho*' sobre as deficiências. Vale ressaltar que cinco, entre as oito professoras entrevistadas, já tinham passado pelo Projeto Super(ação)[2] — curso da SMEC para capacitar[3] professores para a educação inclusiva. O tema da formação do professor será objeto específico de outra seção deste trabalho, mas achamos conveniente o registro dessa tônica geral da fala das professoras, relacionando-a com o que compreendem ser inclusão: ensinar a crianças com deficiência intelectual é um desafio para o qual ainda não se sentem preparadas. Resta-nos problematizar esta questão, indagando de que ordem é este despreparo, o que esta queixa, tão recorrente, diz a respeito da concepção das professoras acerca da educação de crianças com distúrbios de desenvolvimento e sobre seus sentimentos ante a deficiência.

O reconhecimento dos benefícios da escola inclusiva para a criança com deficiência em termo de socialização e autonomia é quase uma unanimidade nos relatos:

[2] Projeto da SMEC para formação de professores para educação inclusiva, mencionado no Capítulo 3.
[3] Como já sinalizamos, estamos de acordo com a perspectiva apontada por Sampaio (2002) que critica o uso das expressões "capacitação", "reciclagem" ou "vivência" como formas de designar a situação formativa de professores ou educadores sociais. Este é o verbo utilizado no texto da proposta oficial.

Eu acredito na inclusão e, no caso, minha experiência com essas crianças é bem positiva (…) em relação à interação, a procedimentos, atitudes, a gente consegue perceber avanços…

Um depoimento nos chamou a atenção por fazer uma comparação entre a diferença de comportamento observada, em um aluno, na escola e na instituição especializada que também freqüentava, sinalizando como a escola inclusiva pode ser vantajosa para a criança com deficiência. A professora relatou que tentou obter informações sobre o aluno junto à instituição, sem sucesso. Certo dia, uma professora de lá procurou a escola para fazer uma filmagem com o menino. E aí,

… ela ficou impressionada por ver B. fazendo fila, porque inclusive, nesse dia, na hora que eu desci aqui na merenda, estava cheio e ele ficou normalmente na fila esperando todos os outros alunos (...). E então ela estava assim impressionada porque B. lá não senta, não fica quieto, às vezes é agressivo, xinga muito (…) Então, aqui, ela não notou esse comportamento…

Algumas professoras percebem que os conhecimentos adquiridos na área de educação especial e/ou as estratégias de ensino, utilizadas para facilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência, foram benéficos para um grupo maior de alunos, que apresentam dificuldades de aprendizagem, ainda que não possam ser incluídos na categoria "crianças com deficiência intelectual".

Ainda que se refiram às dificuldades de ensinar alunos com deficiência, algumas chegam a relativizar estas dificuldades, no sentido de que esta é uma diversidade a mais que o professor tem que lidar, chegando mesmo a admitir que outros alunos, sem deficiência, podem ser até mais trabalhosos:

Imagine, às vezes eu fico fazendo um paralelo aqui. Tem crianças biologicamente, fisicamente saudáveis, mas com traumas de infância, de família, mais terríveis de lidar do que crianças com uma deficiência.

Outra conseqüência positiva da inclusão ressaltada por elas é a oportunidade criada pela interação entre a criança com e sem deficiência, para que sejam trabalhadas não só questões relativas a diferenças, direitos e deveres, mas também o incentivo ao trabalho em grupo. Elas descreveram etapas da convivência entre as crianças, que se inicia com certo estranhamento e apelidos pejorativos, mas que costuma evoluir para uma aceitação da deficiência, passando a se comportarem como "auxiliares" da professora no cuidado ao colega "especial".

Estes dados confirmam o que a literatura aponta sobre um dos grandes pontos positivos relacionados com a proposta inclusiva, que é justamente a oportunidade oferecida a todas as crianças de aprenderem a ser cooperativas e respeitar as diferenças e os direitos dos demais, ficando bem evidente o papel ético da escola inclusiva.

No entanto, apesar de admitirem esses ganhos, as professoras foram enfáticas ao apontarem as dificuldades para receber os alunos com deficiência intelectual. Para elas, o grande entrave é se há ou não o "avanço cognitivo":

O professor, ele é muito é ansioso mesmo. Não tem jeito. Quer ver o resultado e ainda que ele saiba que o resultado com essa criança não vai ser o mesmo, o avanço é muito pouco (...). Existem outros ganhos, existem. O relacional... a gente vê esse crescimento relacional mais claramente. Mas o cognitivo? Entendeu? Então, fica aquela questão da socialização...

A dificuldade maior que sentem em lidar com a deficiência intelectual ficou bem clara, quando uma professora falou de uma criança com deficiência física:

Eu tive um aluno deficiente físico, mas como ele tinha uma prótese, nem parecia. Um menino elétrico, danado, era o melhor jogador de futebol daqui. Subia e descia. (...) A. com deficiência? De jeito nenhum! Ele não parecia... Mais assim, evidente, é o deficiente mental...

Este comentário é coerente com o que encontramos na literatura sobre a maior dificuldade da escola em lidar com a criança com deficiência intelectual. Werneck (1997) acredita que a criança com deficiên-

cia mental é o nó de inclusão. Martins (1997) também comenta que os deficientes mentais, embora formem o maior contingente de deficientes existentes, são, possivelmente, os mais depreciados em decorrência da supervalorização atribuída pela nossa cultura às competências intelectuais das pessoas. Assim, estas crianças ameaçam o que a escola pensa ser sua missão — ensinar, o que não ocorre tão claramente com o deficiente físico.

Esses depoimentos apontam para uma compreensão de educação que valoriza as aquisições cognitivas em detrimento do direito da criança à convivência social e a freqüentar espaços públicos. Sublinhamos que, ao serem questionadas sobre como percebiam seu trabalho como educadoras, de uma forma mais ampla, elas ressaltam a função formativa da escola, enfatizando a importância da mediação do professor para transmissão de valores e, não apenas, de conteúdos.

O papel do professor é ajudar mesmo essa criança (...) a criar um pouco de sua personalidade, de seus conceitos, (...) de transformar a vida de um ser.

Eu vejo como uma função de você despertar nesses meninos o desejo pelo conhecimento e mostrando pra eles outros caminhos possíveis, outras possibilidades...

Entretanto, ao falar de sua prática cotidiana com os alunos com deficiência intelectual, não são muito enfáticas quanto à valorização desses ganhos sociais. Uma delas descreveu, com certa emoção, os avanços na autonomia e no que ela considera ser a elevação da auto-estima de seus dois alunos com síndrome de Down. Ainda que, como as outras, também tenha demonstrado preocupação com o lento avanço cognitivo, ressaltou seu papel como educadora, associando esta experiência da inclusão como um passo decisivo para a transformação da escola e conseqüentemente, para a construção de uma sociedade mais justa. A maioria, porém, deu ênfase ao aspecto cognitivo como principal objetivo do trabalho do professor, deixando evidente que esta estreita relação entre escolarização e instrução ainda está muito presente na compreensão que os professores têm a respeito de seu papel social.

Abre-se aqui uma outra via para explorar os dados coletados ao longo deste trabalho: a visão de educação que embasa a prática docente. Sabemos que, à medida que a sociedade humana foi-se tornando mais complexa, teve a necessidade de institucionalizar um meio eficiente de transmissão da cultura acumulada, necessária à sua sobrevivência. É desta maneira que a escola, enquanto espaço social historicamente determinado, cresce e soma novas estruturas para dar resposta às necessidades colocadas pela sociedade.

A partir dos ideais da Revolução Francesa, generaliza-se a ideia de que o ensino deveria ser universalizado, pois a aquisição de conhecimentos passou a ser justamente reconhecida como um instrumento de igualdade social. Entretanto, esta prática pedagógica, característica da modernidade, que privilegiou o desenvolvimento da razão conceitual, terminou por se fazer em detrimento da formação ética: busca-se um saber objetivo, absoluto, sem lugar para as opiniões, para os princípios. Porém, se entendermos que a função essencial da escola é mediar, para as novas gerações, a apropriação da cultura acumulada pela humanidade, nesta também estão incluídos valores, não só instrução. O conhecimento é civilizatório e necessário para que o indivíduo perceba melhor a realidade e seja mais independente dos outros, mas a instrução certamente não esgota o papel da educação. Portanto, é imprescindível a formação ética, até porque, sem eticidade, o conhecimento pode ser utilizado contra a própria sociedade, e a história está repleta destes exemplos (Rodrigues, 1999).

Documentos oficiais, mundialmente conhecidos, como o Relatório Jacques Delors, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação no século XXI da UNESCO, são enfáticos em frisar que as aprendizagens necessárias a todo ser humano se estendem por toda vida, devendo, por isso, a educação basear-se em quatro pilares: aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Em face disso, embora o sistema de ensino continue a privilegiar o acesso ao conhecimento como principal meta da escola, é fundamental que a educação seja concebida como um todo e que as potencialidades da criança não sejam negligenciadas.

Considerando, então, esta visão de educação mais ampla que entende a escola enquanto instituição também responsável pela transmissão de

valores, cabe questionarmos o que o professor compreende como sendo sua missão, ou talvez, quando um professor acredita estar realizando bem o seu trabalho: seria quando os alunos "aprendem" e apresentam resultados "mensuráveis" e este saber adquirido se relaciona com "ganhos no futuro" (Charlot, 2000) ou quando a sua intervenção em aspectos importantes da socialização resulta em bem-estar para a criança no presente, numa melhoria de sua qualidade de vida imediata (Sampaio, 2004)?

Caminhando nesta perspectiva de uma prática educativa que resgate valores e forme cidadãos, Aranha, psicóloga que elaborou para o MEC um material para a formação de professores para a educação inclusiva (Brasil, 2002), observa que, freqüentemente, os professores questionam como falar de exercício de cidadania para a criança com deficiência intelectual. A autora, então, devolve para o professor refletir, se não seria produção de cidadania:

> · favorecer que a criança possa locomover-se com o maior grau de autonomia possível em sua comunidade?
> · identificar e oferecer suporte de que a criança necessita para freqüentar, em segurança, os espaços comuns que constituem a comunidade em que vive?
> · assegurar-lhe conhecimento para utilização do dinheiro, ou para a busca de ajuda de que necessita para não ser enganado? (Brasil, vol. 6, p. 20)

A proposta da educação inclusiva é um caminho, portanto, para desfazer alguns equívocos promovidos pelas práticas do dia-a-dia escolar, o que é bem descrito por Machado (1998, p.79):

> Primeiro, produzimos algumas crianças que passam a se sentir menos, desvalorizadas (as crianças especiais, as crianças-problema), e outras crianças que sentem que os problemas daquelas que não aprendem são individuais e não lhes dizem respeito (as crianças normais). Depois, inventamos práticas visando resgatar a auto-estima que não pôde ser desenvolvida nas primeiras e produzir atitudes de solidariedade e respeito nas segundas, como se os sentimen-

tos de incapacidade e discriminação não estivessem sendo produzidos por nossas práticas.

Essa estreita relação entre educação e avanço cognitivo, em detrimento dos aspectos relacionados com a autonomia e a socialização, direcionou nossa discussão a respeito da inclusão da criança com deficiência intelectual como um caminho para se combater esta visão estreita a respeito da educação, que faz equivaler escola a desenvolvimento cognitivo. Assim, a proposta da educação inclusiva contribui para que a escola se afirme não só como o espaço para a necessária e imprescindível construção do conhecimento, mas também para o exercício da socialização e a cidadania de seus alunos.

Mas esta questão da valorização das aquisições cognitivas como meta principal da escola pode levar-nos ainda a tecer outras considerações, desta vez sobre um tema bem próximo da Psicologia, que é a questão do diagnóstico.

Uma decorrência dessa visão limitada de educação é a crença, ainda muito forte nas escolas, de que o "não aprender" do aluno se deve a problemas individuais de saúde ou emocionais, e que, portanto, só os profissionais da área de saúde podem resolvê-los. Como bem pondera Aquino (1998), chega a ser paradoxal o fato de os profissionais da área educacional explicarem o sucesso escolar como produto de ação pedagógica e o fracasso como produto de outras instâncias que não a escola e a sala de aula.

Vale salientar que esta preocupação com o diagnóstico e a atuação comumente centrada no aluno revelam a tendência, ainda presente em certos campos da psicologia, de conceber os problemas apresentados pelo aprendiz como problemas individuais e não como relativos ao processo de ensino-aprendizagem.

Se esse apelo ao diagnóstico já acontece com as ditas "dificuldades de aprendizagem" tão comuns na sala de aula, imagina-se o que ocorre nos casos de alunos com deficiência intelectual, onde não há dúvidas sobre a existência de um déficit cognitivo de origem orgânica. Este tema não fazia originalmente parte de nosso roteiro de entrevista, mas se impôs no tratamento e análise de dados, devido à importância que lhe foi dada pelas entrevistadas.

Em geral, elas tratam o diagnóstico como um instrumento que as tranqüiliza a respeito do não avanço cognitivo dos alunos com deficiência. Este parecer técnico é utilizado para esclarecer o professor até onde a criança pode ir, em termos de aquisições cognitivas. Aqui, fica evidente o risco de o diagnóstico servir de justificativa para baixos investimentos na aprendizagem ou, até mesmo, na qualidade de vida da criança.

Então, precisava dar pra esse professor, ele ter essa clareza de... vamos supor assim, não sei se é isso, mas o grau de deficiência tal, as crianças têm condições disso, disso e disso. Nesse grau, pra se tornar uma coisa mais tranqüila.

Ocorre também um uso generalizado e/ou equivocado da nomenclatura de quadros clínicos que exigiriam uma avaliação extremamente rigorosa.

... eu tive um aluno que não era ***mental****, na segunda série, ele tinha um problema que ele não queria que ninguém encostasse nele...*

... tinha muitos que o pessoal falava que era hiperativo...

Parece-nos que esses trechos das entrevistas falam do que muitos autores (Aquino, 1998; Mrech, 1997, 1999) chamam de "patologização do processo de ensino-aprendizagem": ao se valorizar na educação, a existência de um modelo prévio de ensino fundado na normalidade, privilegiou-se um olhar médico a respeito dos alunos, em vez de se enfatizar um olhar pedagógico.

Assim, devidamente "diagnosticada", a criança perde sua singularidade como indivíduo portador de uma história e características próprias, passando a ser incluída na rede de significados culturalmente compartilhados sobre as limitações e dificuldades desses quadros clínicos. Um saber externo à escola se sobrepõe ao saber do professor sobre aquele aluno em particular. Desta maneira, o professor, que seria o eixo desse processo de construção de conhecimento, se retira, porque ele reconhece em outros o saber sobre seus alunos, adotando, ele próprio, uma postura excludente, enquanto a inclusão termina por ser

considerada uma proposta coerente e justa, mas inatingível, tanto pela deficiência da criança como pela falta de condições objetivas de apoio institucional.

Se levada ao extremo, essa preocupação com o diagnóstico pode resultar numa seleção dos alunos passíveis ou não de inclusão, a depender do nível de comprometimento intelectual. Por exemplo, uma participante se mostrou preocupada diante da impossibilidade de uma aluna fazer as atividades pedagógicas propostas, chegando a ponto de questionar se a escola ou ela própria, como professora, estavam contribuindo para o seu desenvolvimento. Os avanços da socialização, ainda que mencionados, pareciam, por si só, não justificar o acolhimento desta criança na escola. Ou ainda, mesmo não tendo sido predominante, o diagnóstico foi pensando como sendo um critério para a escola decidir a respeito da matrícula de uma dada criança.

Mas tem que se ver alguns tipos de criança, eu acho que não tem condições de certo tipo de criança ser incluída. Eu acho que a escola tem que ter mais exigência na questão do diagnóstico (...) quando for matricular essa criança...

Enfim, o apelo ao diagnóstico médico e/ou psicológico atesta que a dificuldade de aprendizagem é da criança, isto é, não está relacionada com uma possível "deficiência" na capacidade de "ensinagem" do professor. Temos aqui bem claro a manifestação do modelo médico da deficiência, que focaliza o déficit orgânico, dissociando-a de fatores socioculturais.

Porém, ainda que este seja o discurso mais comum sobre o diagnóstico, também encontramos análises lúcidas sobre os seus efeitos rotuladores que interferem na relação professor-aluno. Essas e outras falas das participantes que demonstram a viabilidade de se adotar práticas pedagógicas inclusivas foram agrupadas na categoria seguinte, enquanto outras contradições e dificuldades apontadas pelas entrevistadas são analisadas mais adiante.

Sendo um professor inclusivo

"Professor inclusivo" foi uma expressão cunhada por uma das professoras, e que achamos apropriado utilizar para denominar esta categoria na qual elas tratam mais especificamente da prática pedagógica. Aqui nos iremos deter nos comentários das entrevistadas sobre seus alunos com deficiência, as estratégias que utilizaram para abordá-los, procurando detectar o que consideram ser as competências e/ou concepções mais significativas e necessárias para que o professor assuma uma postura inclusiva.

As professoras utilizam a palavra vínculo para falar da relação professor-aluno, algumas delas utilizando o conceito de mediação do sociointeracionismo, outras utilizando expressões mais ligadas à esfera da afetividade. Não há novidade nisto. Atualmente, é praticamente um consenso, em educação, que a docência é uma profissão relacional, cujo exercício não se reduz apenas à aplicação de técnicas e instrumentos; o que varia são as abordagens teóricas para dar conta das nuances da relação professor-aluno. Destacamos aqui este tema porque as professoras deram ênfase à importância de o professor acreditar no "poder" deste vínculo que caracterizaria uma posição inclusiva, não só diante da deficiência, mas igualmente de outras diversidades, significando o seu compromisso com a tarefa educativa.

Quando eu digo um bom professor pra mim é o professor compromissado, é o professor que realmente tem...caminha junto com seu aluno em busca dessa aprendizagem, fazendo com que esses meninos transformem a vida deles. [Para colocar isso em prática, é importante] o vínculo afetivo também, o vínculo pelo respeito, pela história de vida que ele traz (...) gera esse afeto, esse cuidado porque a gente não pode abrir mão que instruir também tem uma parcela de cuidar... Vínculo com, enquanto pessoa, enquanto ser humano que tá ali e que merece ser visto, valorizado, sabe?

Parece evidente, para elas, a importância da associação entre afetividade e cognição, especialmente nesses casos, onde existe uma dificuldade de aprendizagem tão acentuada, sendo então o caminho possível para que a escola inclusiva aconteça na prática, como relata esta professora:

E eu faço um trabalho pra ela associando as coisas que ela gosta. Então, c sempre é de C [o nome da professora]. Que foi um dos nomes que ela primeiro começou a escrever depois do nome dela, o nome da mãe dela e o meu e aí eu me sinto muito importante por isso. Então, a gente vai associando assim. Com música, essas coisas que eu tento fazer com M. porque é o que ela gosta.

Os depoimentos ressaltam que não são apenas competências teóricas que caracterizam o professor preparado para acolher a diversidade dos alunos. São igualmente imprescindíveis competências afetivas e também éticas que revelem respeito ao outro. Ressaltar a importância do vínculo professor-aluno significa, portanto, realçar o lugar de destaque do professor como grande mediador da relação da criança com o conhecimento, mas também como responsável pela sua formação num sentido mais geral. Assim, há o reconhecimento de que, numa sala de aula, todos são diferentes, o que vai colocar demandas ao professor:

Este professor também tem que ser especial porque na minha sala tem muita especialidade e muita especificidade, não pode ser qualquer professor.

Especial x específico: dessa forma, ela mostra que crianças com necessidades especiais não são apenas aquelas com deficiência, pois, em toda sala de aula, existem especificidades. Este termo nos remete à singularidade do aluno, noção tão essencial numa perspectiva de educação inclusiva, mas esta fala também se dirige ao professor, pois sinaliza que não é qualquer um que está apto a se tornar um professor inclusivo.

Quais seriam, então, as concepções e/ou ações que caracterizariam esse professor? Com a palavra, as professoras:

Mas é um trabalho diversificado que vai oportunizar que cada criança construa suas habilidades e competências. Eu acho que têm momentos que tem que ser um todo e têm momentos que tem que ser individual, né? A gente tem que estar nesses dois movimentos o tempo inteiro, né? No ir e vir, ir e vir o tempo inteiro. Aí a gente vai aprender a ser uma professora inclusiva.

Essa professora se refere ao difícil equilíbrio entre um olhar para a individualidade de cada aluno e para o conjunto da sala de aula, certamente um dos grandes desafios do trabalho docente. Os críticos da escola insistem que ela é uma instituição que busca a homogeneização. Mas eis que a diversidade dos alunos se impõe e exige um trabalho que considere o papel fundamental que a subjetividade e as identidades culturais ocupam no processo de aprendizagem, o que torna cada aluno peculiar em suas características e necessidades.

Dois pontos se destacam nesse depoimento e que vão aparecer em outras entrevistas, expresso de diferentes formas: a importância de o professor utilizar estratégias pedagógicas diversificadas e o respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada um, posturas que estão intimamente relacionadas, já que, conhecendo seus alunos, o professor vai poder propor atividades que se ajustem melhor à realidade da classe.

Em geral, as professoras mencionaram diversos momentos de interação entre os alunos com e sem deficiência, conforme já apresentado na categoria anterior. Mas ressaltam a importância do envolvimento e apoio dos colegas como uma estratégia valiosa no processo de socialização e aprendizagem da criança com deficiência. Descrevem como, através da mediação delas, os pares passaram a atuar como cuidadores, ou ainda, mais do que isto, como verdadeiros mediadores das regras e normas da escola.

Elas chamam a atenção para o fato de as crianças precisarem ser esclarecidas sobre os critérios de avaliação diferenciados dos colegas com deficiência para que possam entender a decisão da escola relativa à não retenção:

Aí eu expliquei pra ele que dentro da... pela capacidade de M., pelas coisas que ela faz, que ela aprendeu muitas coisas e que aí o fato dela ser colega deles novamente, aí fica o social, a importância disso pra ela (...) M. não passou por passar. Tem uma história porque M. passou, entende?

Uma estratégia mencionada foi o trabalho em grupo com alunos que se encontram em diferentes níveis de escrita, a fim de motivar a aprendizagem e a cooperação entre eles.

Ela está com um menino mais ou menos no nível dele, era bom porque eles iam se ensinando. Ela tá com uma criança no nível conceitual né (...) mais elevado, mais alto, mais refinado do que o dela... Também era bom porque fazia ela pensar.

Então dava pro próprio colega ajudar. Eu já pegava aqueles colegas que tinham mais paciência, que tinham mais abertura... que se relacionavam melhor.

Essa dinâmica de procedimento entre os pares espelha bem a compreensão de Vygotsky, quando este autor salienta não apenas a importância da intervenção do professor, mas igualmente das trocas efetivadas entre as crianças, como oportunidade para seu desenvolvimento. Ao discorrer sobre ações necessárias para mudar o ensino a fim de que a escola esteja "aberta para todos", Mantoan (2000) inclui o trabalho coletivo e diversificado nas salas de aula. Salienta que o apoio ao colega com dificuldade é uma atitude extremamente útil e humana e que tem sido muito pouco incentivada pelas escolas, sempre tão competitivas.

Constatamos que há professoras que demonstram ter um discurso avançado e não estigmatizante em relação à criança com deficiência. Relatam situações onde perceberam a organização do pensamento, criatividade, liderança, muitas vezes em circunstâncias em que era preciso realmente ter um olhar mais atento, pois ocorreram fora do contexto das atividades planejadas e/ou resultados esperados. Enfim, são professoras que assumem uma postura flexível, demonstrando sensibilidade para tentar descobrir o canal de acesso a esses alunos mais "difíceis":

Todo dia que ele vem pra escola, sempre chega atrasado, ele vai de mesa em mesa falar com o colega, ele tem que pegar na mão e falar com o colega, às vezes atrapalha até a aula (...) mas esse ano eu deixei até porque é uma forma das relações, dos vínculos que ele tá criando com os amigos.

Percebemos que essas professoras incorporam à educação das crianças o seu conhecimento sobre a vida dela, seus interesses e preferências. Isso remete a outro ponto fundamental da educação inclusiva que é a valoriza-

ção da singularidade do aluno, que implica enxergar que ali há uma criança, um sujeito, que é portador de uma deficiência, mas que não se confunde com ela. Assim, uma postura que valoriza as competências da criança, para além da deficiência, parece ser fundamental em um professor inclusivo.

A deficiência mental de M. não pode ser um fator paralisante pra mim. Eu preciso saber que deficiência é essa, esse grau de deficiência que ela tem, pra eu adequar a minha metodologia para o aprendizado dela, mas primeiro, antes de tudo, eu tenho que ver M., a pessoa de M., o que é que interessa a ela, o que faz bem a ela, que habilidades ela já possui.

Foram ressaltadas ainda as questões sobre:

- o respeito ao ritmo individual como sendo a principal "mudança de mentalidade" que precisa acontecer para que uma escola coloque em prática a educação inclusiva.

Eu acredito que é uma coisa pessoal, a mudança de mentalidade é muito pessoal (...) Agora eu acho que o principal mesmo é você entender que o avanço, ele também é individual.

- a importância de o professor ter a certeza da possibilidade de construção do conhecimento com essas crianças, e assim recebê-las por acreditar nesta construção e não apenas por uma obrigação.

Mas eu acredito também que só o fato de estarmos aptas, abertas a receber essas crianças, sabe, assim... de receber essas crianças de uma forma assim... do bem mesmo. Não é porque a lei nos obriga, mas é porque a gente acredita nessa construção. Bem, isso que é importante.

Essas professoras salientam que são mudanças individuais, na esfera das crenças e concepções que são decisivas para a implantação da inclusão e não apenas medidas administrativas, no nível macropolítico.

Trazemos agora um aspecto já tratado na categoria anterior, mas com uma nuance diferenciada: como o "professor inclusivo" e seus alunos podem se beneficiar de um diagnóstico percebido sempre como uma necessidade

imperiosa para que possam lidar com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem acentuada ou comportamento muito agressivo. Aqui elas se afastam da ideia do diagnóstico como confirmação de impossibilidades de atuar no plano pedagógico com crianças deficientes intelectuais e mostram compreender um uso adequado desta ferramenta, seja ela oriunda do conhecimento médico ou psicológico. Percebem que o objetivo para se obter informações sobre as dificuldades da criança deve ser o de abrir caminhos para a intervenção pedagógica, não para fechá-los:

Aí já traz à tona essa outra questão, e o outro lado também do professor que diz que o menino não aprende porque é maluco, ele tem algum problema. Eu trabalhava numa rede com 800 professores e já escutei muito professor. Quando eu perguntava por que a turma tinha tido um rendimento baixo sempre ouvia: eu fiz o melhor que eu pude, os meninos não querem nada. Eu saio da sala, fico fora e o problema são os meus alunos. Eu ouço isso todo dia.

Ou ainda:

Você precisa conhecer até pra você saber quais são as limitações dessa criança porque não vai adiantar você ir por esse caminho se aquilo ali não tá indo, assim você não vai conseguir muito sucesso, então você tem que ver, dentro das limitações dela, onde é que tá o ponto fértil, porque já que você não vai explorar de um lado, você tem que explorar de outro.

Surgiram também questionamentos próprios de quem está vivenciando esta experiência no seu cotidiano: como saber se aquele aluno tem condições de "absorver" o ensino formal proposto pela escola, ou mais especificamente, ser alfabetizado?

... às vezes, essa criança não está no momento de ser alfabetizada ainda, tem outras questões pra serem trabalhadas. Então essas informações são importantes pra o professor, até pra ele saber de onde começar, o que buscar (...) Com B., já pensou se eu fico o tempo todo cobrando algo dele, exigindo algo dele que, naquele momento, ele não pode me dar e aí eu passei o ano todo investindo em algo que não adiantou?

Especificamente com esta professora, foi possível que nos detivéssemos mais profundamente nesta discussão sobre a demanda do professor por um diagnóstico, fazendo algumas ponderações acerca das críticas, recorrentes na literatura específica feitas às avaliações de inteligência dissociadas do contexto sociocultural daquele que é avaliado. Instigamos a entrevistada a responder exatamente para que serviria um laudo psicológico que atestasse, por exemplo, "dificuldade de raciocínio-lógico abstrato" que está presente, na verdade, em qualquer criança com deficiência intelectual, ao tempo em que o conhecimento sobre níveis de escrita é do campo da pedagogia. A professora respondeu:

... então, eu precisava de algumas informações por onde começar, na verdade, não é um diagnóstico pra eu poder a partir dele, fazer alguma coisa, mas é até pra poder ganhar tempo mesmo.

Esses trechos apontam para um objetivo que nos parece legítimo: o diagnóstico médico ou psicológico como informações que auxiliem o professor a descobrir potencialidades da criança e, assim, contribuir de uma forma mais eficaz para seu desenvolvimento. As dificuldades e limitações precisam ser reconhecidas, mas não devem conduzir ou restringir o processo de ensino e sim incentivá-lo.

Outro ponto que nos parece ser de especial importância, refere-se a uma reflexão que as implica mais diretamente nesse processo de transformação da escola, é o que uma delas tão bem definiu como desejo de aprender:

Eu vejo muito isso, essa questão mesmo da subjetividade que está ali muito forte (...) Eu acho que passa muito pelo desejo de aprender... do próprio professor, por isso que eu me coloco sempre na posição de aprendiz.

Outra professora fala desse desejo de aprendizagem de forma mais simples, mas não menos significativa:

Sempre que posso eu compro um livro novo. A gente tem que estar sempre buscando melhorar. Eu tenho que me incomodar com alguma coisa pra poder buscar a solução para aquilo. Se ficar quieto, já passou.

Essa inquietação que, em vez de imobilizar o professor, promove uma maior reflexão sobre sua prática, também é descrito pela mesma professora que falou sobre o desejo de aprender. Dessa forma, elas apontam o estudo teórico como o caminho para se prepararem para o desafio de receber a criança com deficiência.

No momento em que a gente já começa a despertar justamente pra essa questão da aprendizagem, de como possibilitar, (...) por que não pode ser qualquer sujeito que está apto a essa aprendizagem? Como fomentar essa aprendizagem, de que forma ele aprende? (...) E como é que o professor desperta para a aprendizagem, que a gente também não sabe. Aí, eu estou falando dessa coisa de desconstruir, sabe, de tentar ressignificar um monte de coisas...

Essas falas são alentadores porque demonstram uma visão diferente do que parece ocorrer costumeiramente entre professores. Torezan (2002) cita vários estudos que indicam existir uma tendência de os professores analisarem os problemas da sala de aula apenas como problemas relativos à aprendizagem e não como relativos também ao ensino. Ao conceber os processos de ensino e aprendizagem como processos separados, os professores passam a atribuir os problemas de aprendizagem aos alunos e não ao processo pedagógico, subtraindo de si mesmo e da escola a responsabilidade por dificuldades identificadas em sala de aula. Já nestas falas, ao valorizarem o estudo teórico e a reflexão de sua prática, as professoras demonstram uma maior implicação com esta grande mazela da educação brasileira, que é o fracasso escolar, ou, como diria Charlot (2000), as crianças que fracassam na escola.

Ao lado desta condição — desejo de aprender –, identificamos outras falas que remetem a uma posição subjetiva de estar disponível para encarar o diferente, estar aberta para novos desafios:

Olha, eu tenho uma coisa que faz parte da minha personalidade, eu adoro desafio. Pra mim quanto mais difícil tiver é que eu quero mesmo (...) Então, é uma questão do desejo, do desafio, de querer aprender.

Eu acho que tá relacionado com a questão da abertura, e não ter medo também de se expor no sentido de 'eu não sei fazer'...

Essa professora fez uma diferenciação importante relacionada aos objetivos deste estudo: ela faz uma distinção entre a limitação imposta pelo não saber como trabalhar com a criança com deficiência, que se poderia resolver com informações, e o limite pessoal, subjetivo, quanto à falta de disponibilidade para o novo, para estar aberta às diferenças. Notamos aqui, na verdade, a possibilidade de o professor não querer — ou não poder — saber, mesmo que este conhecimento esteja disponível para ele, por razões pessoais, tema abordado posteriormente, em outra categoria nesta análise de dados.

Por termos enveredado por uma via que contempla a subjetividade dos sujeitos, não podemos deixar de pensar que outra possibilidade que se abre para a análise das falas acima é tomar mais de perto a expressão "desejo de aprender", que a própria professora reconheceu como um traço no plano subjetivo. Desejo é um conceito caro à psicanálise, pois caracteriza o ser humano como sujeito marcado pela falta, pela incompletude, noção associada à operação de castração simbólica, ponto central da estruturação edipiana. Aprofundar estas considerações escapa ao escopo do presente estudo; o que cabe ressaltar aqui são as articulações possíveis entre psicanálise e educação através da noção do desejo de saber, mais comumente associado ao aluno — para ocorrer aprendizagem, é imprescindível haver o desejo, o conhecimento precisa assumir um brilho fálico capaz de despertar este desejo pelo saber.

Porém, a psicanálise também aponta para o desejo de saber do professor como algo fundamental para que ele exerça o trabalho docente, já que na relação professor-aluno está implicada a enunciação de dois desejos — o de ensinar e o de saber. Assim, se pressupomos que a transmissão está associada a uma verdade do sujeito sobre seu próprio desejo, e não ao acúmulo de conhecimento, está colocada para o desejo de ensinar do professor, uma verdade anterior, algo que deve existir nele antes de assumir o lugar de ensinante: o seu próprio desejo de saber.

> É na posição de aluno, enquanto é esse que está referindo ao desejo de saber, que o professor poderá encontrar o lugar de onde passa a vir a ser o "arco da transmissão" (...). Posição de aluno (...) é uma posição de ignorância radical [que] sustenta a operação de trans-

missão à medida que faz faltar no professor o saber. (Mendonça Filho, 1998, p.103-104).

Resumindo, quatro eixos parecem caracterizar a postura de um professor inclusivo: valorização da singularidade do aluno e respeito a seu ritmo, ressaltando suas possibilidades, e não apenas sua deficiência; atenção ao vínculo professor-aluno; uso adequado e não estigmatizante do diagnóstico e a presença de um desejo de aprender vibrante no professor, a fim de que esteja aberto para buscar alternativas de intervenção diante da inegável dificuldade em aprender dos alunos com deficiência.

Constatamos que, considerando o que foi discutido nesta categoria, as entrevistadas concebem a aprendizagem como um processo que ocorre na relação, portanto, mediada pelo professor. Quando falam da diferença entre a performance solitária do aluno e o seu desempenho quando assistido por um parceiro mais experiente, estão abordando o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, que, justamente, ressalta a importância de o professor estar atento aos indícios do potencial do aluno a ser desenvolvido. E ainda, ao reconhecerem os ganhos na socialização dessas crianças, parecem concordar com a visão sociointeracionista de que o papel de escola é envolver o aluno, de forma participativa na sua cultura e, através dela, buscar integrá-lo no seu meio social. Esta imersão na cultura não diz respeito unicamente ao exercício intelectual do indivíduo, porém significa ampliar as possibilidades não apenas de aprendizagem, mas, muito especialmente, de novas formas de interação social.

Vimos também que a questão da valorização de singularidade do aluno, aspecto tão ressaltado pela psicanálise, também está presente no discurso das professoras. Os comentários sobre o aspecto positivo do diagnóstico, no sentido de que as limitações da criança precisam ser reconhecidas, mas não devem restringir o processo de ensino e sim abrir caminhos, é um ponto importantíssimo, pois está relacionado com as expectativas que o professor nutre pelo aluno e tem a ver com o vínculo transferencial que se estabelece entre eles.

Assim, concordamos com Torezan (2002) de que estamos diante de um panorama onde concepções teóricas, que apontam para um novo

modo de analisar a deficiência, ganharam força, redirecionando o foco de atenção não mais para o indivíduo e suas dificuldades, mas para as dificuldades relativas ao processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, sabemos que ter um discurso favorável sobre algo não significa que se tenha garantido uma prática necessariamente coerente com a teoria. Muitos já falaram sobre a educação ser uma área em que o saber acadêmico, muitas vezes, se mostra tão distante da prática cotidiana na sala de aula. Assim, ao lado do discurso sobre as possibilidades de uma prática pedagógica inclusiva, também encontramos exemplos de estratégias inadequadas e dúvidas sobre como lidar com essas crianças que, além de inegável dificuldade inerente às situações, algumas vezes também apontam para concepções equivocadas sobre o que sejam estratégias de cunho inclusivo. Reunimos na categoria seguinte as diversas referências às contradições detectadas, que denominamos de paradoxos da inclusão.

Paradoxos da inclusão

Já registramos acima que encontramos posições bastante diferenciadas entre as professoras a respeito de como entendem a inclusão da criança com deficiência: ora deixam claro o caráter obrigatório de aceitá-las como alunos e o incômodo causado pela deficiência intelectual, ora falam com desenvoltura dos benefícios da inclusão e da proposta de uma escola para todos, relacionando-os com a questão maior da diversidade na escola. Nesta categoria, agrupamos algumas outras referências que mostram incoerências entre um discurso pró-inclusão e relatos acerca da prática cotidiana na escola, assim como dúvidas básicas quanto à proposta inclusiva.

Comecemos por uma frase que denota tão claramente essa dificuldade de admitir que se pode ser contra a inclusão: após expor suas críticas contra essa proposta que virou a ordem do dia nas escolas, a entrevistada conclui que não é tão contra assim…

'Vamos incluir' como tá acontecendo esse movimento de inclusão… 'vamos incluir', aí inclui todo mundo de qualquer jeito, sem compromisso, sem

responsabilidade, sem nada (...) 'Porque tem que incluir, porque tem que incluir, porque vem verba, vem dinheiro', sei lá o que é, eu não sei o que se passa, né? A gente não sabe dessas políticas todas, mas é por aí. Então eu não sou totalmente contra a inclusão.

Mesmo se tratando de uma escola com certa tradição no que diz respeito à inclusão, ouvimos relatos de que existem professoras que rejeitam assumir não só alunos com deficiência, mas também crianças com experiência de rua, postura totalmente incongruente com a proposta anunciada pela escola:

Agora eu vou falar daqui, que é uma escola que tem uma proposta inclusiva, não é? Que trazem meninos que têm uma realidade conflituosa e que a gente percebe o quanto é difícil os professores lidarem com essa diversidade. Ficam preocupadas esse ano com quem vai ser minha turma, quem vão ser meus alunos, eu não quero esse, não quero aquele...

A preocupação de algumas entrevistadas com a "professora do ano seguinte", aquela que daria continuidade ao trabalho iniciado por elas, demonstra a importância da postura pessoal do professor ante a inclusão, uma vez que a escola parece ter uma proposta inclusiva, mas muitos não a adotam. Uma delas relata que, apesar de já ter garantido, junto à direção, que uma aluna fosse promovida, mesmo sem ter as competências esperadas — para manter o seu vínculo com a turma — estava em dúvida se a colega teria este olhar diferenciado porque a criança ainda está adquirindo a base alfabética. Já outra nos disse que sofreu muito — esta foi a palavra utilizada — diante da decisão de reter a criança, apesar de avaliar as conseqüências negativas de ela ser separada do grupo no qual já tinha conquistado um espaço e apoio:

Mas eu não pude aprovar esse menino porque ele ia sofrer muito mais sendo aprovado porque quem ia receber talvez não tivesse preparado para entender isso. E pra fazer um trabalho diferenciado com ele, entendeu? Então ele continuando no mesmo ano, (...) os projetos iam ser diferentes, ele não ia ficar na mesmice (...) Mas e o grupo? E o vínculo que ele já tinha estabelecido

com essa turma, que antes batia nele, que não respeitava e que passou a respeitar, passou a aceitar como ele era, então uma série de fatores assim, que precisa ser analisados na escola.

Além de dúvidas de como "ocupar o tempo" de alunos que não conseguem fazer as atividades previstas no planejamento e de estarem sempre preocupadas em "como manter essa criança na sala", aparecem também relatos que denotam uma certa confusão sobre como tratar estas crianças. São invocadas tanto a igualdade quanto a diferença. Isto é, ora são impostas regras iguais para todos, negando-se uma óbvia diferença, ora afirma-se o respeito às diferenças, mas adotando uma postura que pode ser considerada superprotetora ou assistencialista.

... aí eu tratava com qualquer outro menino até porque eu não fui trabalhada para fazer diferente, então exigia deles da mesma forma que eu exigia dos outros. Nem estava certo, nem estava errado, né?

Botei uma cadeirinha e uma mesinha do meu lado e ela sentava todos os dias ali, todo mundo sabia que aquela cadeira e aquela mesa eram de E. e ninguém podia sentar. Quer dizer, ela chegava na escola e teve até o respeito dos outros.

Embora digam ter aproveitado a oportunidade de ter uma criança com deficiência na sala para tratar do tema do respeito às diferenças, encontramos também a dificuldade de falar sobre a deficiência para os demais alunos.

Eu apresentei ela como uma criança normal, entendeu? Eu não deixei assim bem claro pra eles que ela precisava de cuidado especial. Eu disse: 'Vem uma nova coleguinha pro grupo, agora eu quero que vocês tenham cuidado'. Só fiz dizer assim 'tenham cuidado com ela'. Pronto, só fiz dizer isso.

O exemplo a seguir traz uma dúvida muito comum sobre como lidar com o item "disciplina" com as crianças com deficiência: justifica-se um tratamento diferenciado neste aspecto, da mesma forma que se adotam intervenções diferenciadas nas atividades pedagógicas:

Por exemplo, (...) M. já bateu em alguém (...) Então os meninos acham que tem que descontar da mesma forma que acontece com os outros. (...) E aí eles falam: Por quê? Pensa que porque ela é assim ela pode bater na gente? Então, entre eles existe essa coisa assim de devolver, de ver igual (...) mas o professor já protege porque sabe que tem esse comprometimento mesmo e até com relação às atividades mesmo. O ritmo deles é mais lento.

Mantoan (1997) acredita que o fato de os professores tenderem a eximir a criança deficiente da responsabilidade por seus atos revela o paternalismo com que ela é tratada em classe. O desconhecimento das reais possibilidades de desenvolvimento do deficiente mental, ao lado dos preconceitos que cercam sua conceituação, imprimem à educação dessas pessoas um caráter restritivo e protecionista.

Uma das participantes entende que, em nome da inclusão, a escola está sendo levada a não colocar limites em relação a qualquer criança que apresente comportamentos agressivos. Esta relação, que nos parece equivocada, entre inclusão e exclusão de limites é trazida de forma muito veemente por esta professora, como se uma maior abertura da escola pudesse ser confundida por alguns como sendo o mesmo que ficar passivo diante de qualquer atitude desrespeitosa por parte da criança.

Um posicionamento que aponta para a existência de incoerências entre a proposta inclusiva e o cotidiano da escola é a constatação de intolerância religiosa materializada por preconceitos ante a manifestações populares características da cultura de uma cidade como Salvador. Em conversas informais, mantidas durante o período de observação, uma professora relatou a recusa de alguns colegas em comemorarem datas ligadas a tradições populares devido à suposta associação com festas do candomblé. Durante a entrevista, esta participante não abordou o tema de forma tão clara como anteriormente, mas comentou:

Com a religião, eu acho que quando você vai procurar um emprego ou você se submete a um concurso, você sabe que você vai trabalhar com a proposta da escola. Se é pra trabalhar com o folclore, você trabalha com esse conteúdo mesmo sendo cristã, (...) o problema da religião é isso: eu não faço, mas também não vou aceitar que a escola faça?

Outra professora também fez menção ao preconceito existente em relação ao candomblé, questionando justamente o contra-senso dessa postura diante de um discurso pró-inclusão que vigora na escola.

Eu tive professores aqui que me disseram assim: 'Olhe, não mostre para algumas professoras [sua monografia sobre o candomblé], porque senão elas vão até cortar relação com você' (...) Então, você é adulta, tem sua religião, e você ainda tem esse tipo de preconceito com a religião do outro, não é? Que é uma coisa que pelo menos, aqui no Brasil, não existe oficialmente.

Encontramos um depoimento que traz uma reflexão bem crítica sobre o conceito de inclusão quando pondera acerca da sua associação apenas a crianças com necessidades educativas especiais o que tira o foco de outras minorias que também sofrem o efeito de preconceitos.

As pessoas ficam presas muitas a isso, né? Então, assim, abrir a porta da escola pra crianças com necessidades especiais, na maioria das vezes, físicas ou mentais porque é o que está mais aparente, está ali, no mais concreto. E as outras coisas [etnia, questões sociais, homossexualidade] as outras questões, não são necessidades especiais?

A rigor, a educação inclusiva tem mesmo essa proposta mais ampla. Crochík (2002) afirma que, independentemente de sua proposta, deve-se pensar os pressupostos inclusivos como crítica à educação atual, que promove a homogeneização e a educação para a competição. Entretanto, a observação da professora merece destaque como um alerta para que este aspecto seja sempre ressaltado, pois, se concentramos o foco da discussão sobre a inclusão nas condições mais objetivas que envolvem a chegada dos alunos com deficiência na escola, tais como acessibilidade ou professores especializados em Libras ou Braille, corremos o risco, em última instância, de camuflar todos os questionamentos que a proposta inclusiva faz à estrutura escolar.

Não foi incomum identificarmos uma ambivalência no discurso das professoras sobre o tema: dizem que aceitam a inclusão, mas fazem a ressalva "a depender do caso". O comprometimento intelectual severo

e o comportamento agressivo são considerados ou, ao menos sinalizados, como podendo ser motivo para negar o acesso da criança com deficiência à escola.

Mas uma criança assim como E., por exemplo. Como é... sabe, eu fico pensando, como é que vai ficar essa alfabetização? Na sala de aula (...), é por isso que eu falo da inserção, ela está ali na sala, está num grupo, mas ao mesmo tempo pode estar só.

Eu vejo que a escola hoje, não que ela não possa agir com a inclusão, é importante a inclusão sim, agora nem em todos os casos eu acho que é importante incluir, tem casos que a criança é muito agressiva, ela tem comportamentos que não competem a você enquanto educador, você não tem essa competência de estar lidando com aquele tipo de criança ali.

Utilizando a justificativa de que a criança com distúrbios de desenvolvimento pode sofrer se a escola não estiver preparada, ou seja, alegando o bem-estar das crianças, e não o seu mal-estar em recebê-las, as professoras chegam a questionar se é viável fazer a inclusão daquelas "mais diferentes entre os diferentes":

Se ele estiver numa escola em que vai ser respeitado, vai haver uma preocupação de como ele está aprendendo, de como ele vai poder estar avançando em algumas questões, ótimo! Agora se ele tiver ali só por estar ali, não vai ser bom pra ele. Não vai ser bom porque é largado de lado, porque os colegas batem, os colegas criticam, então não vale a pena.

Às vezes, ela chaga atacada e quer jogar as cadeiras todas no chão. Mas, normalmente, ela não incomoda ninguém e até interage com os outros meninos. Como desenvolver um trabalho com ela? O que eu faço? Vou deixar ela só olhando o tempo inteiro? Como é que eu vou agir com ela pra que ela me entenda?

Temos aqui, bem exemplificada, a questão complexa e polêmica apontada pela revisão de literatura em torno do tema: a inclusão na

escola regular é possível, para qualquer criança? Trata-se, efetivamente, de uma questão delicada.

Vários autores, entre eles Prieto (2005), reconhecem que muitas são as denúncias dos riscos de esta população estar na escola e não fazer parte dela e, assim, continuar marginalizada só que atrás dos muros da instituição. Entretanto, ao se alegar que as mudanças necessárias para a inclusão são tão grandes e profundas, e que, nesta realidade escolar atual, as crianças vão sofrer e continuar excluídas, apesar de inseridas, pode-se, na verdade, estar se justificando um imobilismo, um cruzar de braços diante do gigantismo do empreendimento de transformar a escola para efetivamente incluí-las, mantendo-se, portanto, uma postura cômoda e excludente. Nesta linha de raciocínio, pode-se argumentar que, se a escola regular não é o espaço ideal, por seu despreparo, tampouco o é a escola especial, que se transformou, grande parte das vezes, em espaços altamente segregados, onde a criança ficou privada da riqueza do convívio social, sem prepará-la para viver melhor em sociedade conforme era a sua proposta original.

Jerusalinsky e Paez (2001) reconhecem a importância do trabalho das escolas especiais, pois a atitude social com as pessoas com deficiência tornou-se visivelmente menos prejudicial e mais integradora. Além disso, o pessimismo médico atenuou-se e, com isso, as esperanças dos pais também cresceram. Entretanto, se inicialmente representaram uma abertura para crianças e adolescentes antes marginalizados, logo as escolas especiais passaram a resultar em uma prática social discriminatória. À medida que passaram a existir espaços educacionais para onde era possível encaminhar esses alunos, o sistema educativo se sentiu no direito de rechaçar qualquer forma de inclusão.

Esses autores concordam, portanto, que a inclusão, enquanto direito, é indiscutível, porém lançam um alerta aos pais e educadores de que se a inclusão assume o caráter de uma batalha, corre-se o risco de expor demasiadamente as crianças a resistências institucionais que escapam ao nosso controle direto. Portanto, concluem que se deve colocar "… o centro de gravidade da problemática da inclusão escolar e social no encontro entre a criança, seus colegas e docentes, e não nos escritórios de transação jurídico-política" (Jerusalinsky & Paez, 2001, p. 20).

Dessa forma, temos aqui delineado mais um paradoxo da inclusão: pelo ângulo dos direitos humanos e da justiça social, certamente que a escola deve ser para todos; porém, se pensarmos na complexidade do processo de subjetivação humana e na singularidade de cada criança, há de se refletir se a inclusão é benéfica para qualquer criança, em qualquer fase de sua vida e em qualquer escola.

Achamos pertinente trazer as contribuições da psicanálise à discussão deste tema e que preferimos abordar sob a forma de uma pergunta: a inclusão é para todas as crianças e a qualquer custo?

Para autores de orientação psicanalítica, a inclusão escolar tem a ver com a cidadania, no que eles se identificam com outros de diferentes abordagens, mas também com os efeitos que o convívio escolar traz para a constituição do sujeito, isto é, a oferta de um lugar social para essas crianças, algo próprio e legítimo do discurso escolar, que é o lugar de aluno.

> Quando pensamos na entrada de alguma criança [na escola], não é só porque ela precisa ser socializada, nem tampouco só porque precisa manter as "ilhas de inteligências" preservadas. Certamente é mais que isso. Pensamos a escola como um lugar subjetivante das crianças que, por algum motivo, encontraram um obstáculo no processo de subjetivação. (Freitas, 2005, p. 122).

Essa questão se reveste de maior gravidade se considerarmos que, entre as crianças consideradas "especiais", encontram-se aquelas com distúrbios invasivos do desenvolvimento — entre elas as psicóticas e autistas. Em que pese a especificidade da constituição subjetiva dessas crianças em relação a outros quadros de deficiência intelectual, foco do nosso estudo, achamos pertinente trazer esta referência, ainda que breve, pois elas também são consideradas portadoras de necessidades educativas especiais. Além disso, acreditamos que, em qualquer caso, está em jogo o posicionamento ético de pais e educadores de considerar que o desejo da própria criança de aprender e de estar entre outras deve ser o principal motivo de sua entrada na escola.

Kupfer (2001, 2005), psicanalista com ampla experiência no tratamento de crianças psicóticas e autistas, acredita que ela é benéfica para

a grande maioria das crianças, especiais ou não, mas não para todas. Só o estudo de cada caso poderá dizer para quem servirá a escola. Segundo a autora (2005, p. 24), a escola só será benéfica para as crianças psicóticas, "... se, e apenas se, funcionar como operador de instalação de igualdade, da Lei — que, para elas, ainda não existe". Já para as crianças autistas, "... algumas terão grande dificuldade em aceitar o barulho e a 'invasividade' dos outros ao redor. Esse é um custo que pode ser, em alguns casos, maior que o benefício" (Kupfer, 2005, p. 25).

Porém, ainda que teça essas considerações sobre a singularidade de cada caso, Kupfer (2001, p.80) é primorosa ao definir sua posição em favor da inclusão:

> A inclusão precisa ser feita de modo a preservar um princípio ético do qual andamos meio esquecidos — o direito de todos à vida — e produz ainda, efeitos terapêuticos para a criança cuja subjetivação encontra obstáculos que um velho pátio de escola ainda pode ajudar a transpor.

Como bem lembra Voltolini (2005), os que trabalham direta ou indiretamente com a questão da inclusão têm chances de sobra para perceber que é um campo repleto de paradoxos e impasses difíceis de manejar. A nosso ver, reconhecê-los é o caminho possível para enfrentá-los, pois se fala muito em aceitação das diferenças, porém, freqüentemente, mais no sentido de tolerá-las do que de reconhecer verdadeiramente a importância da diversidade na sala de aula e na vida cotidiana.

Duschartzky e Skiliar (2001) problematizam essa noção de tolerância, ao afirmarem que se trata de uma necessidade, de um ponto de partida para a vida social, mas que a tolerância em educação também pode significar indiferença frente ao estranho e excessiva comodidade frente ao familiar. Por isso, esses autores propõem

> ... colocar em suspenso retóricas sobre a diversidade e sugerir que se trata, em certas ocasiões, de palavras suaves, de eufemismos que tranqüilizam nossas consciências ou produzem a ilusão de que assistimos a profundas transformações sociais e culturais simplesmente

porque elas se resguardam em palavras de moda (Duschartzky & Skiliar, 2001, p. 120).

Então, é importante frisar que inclusão não significa homogeneizar, ou, dito de outra maneira, a igualdade que se busca é o direito à diferença. Lembrando o lema da campanha de direitos humanos do Conselho Federal de Psicologia – CFP em 2004 — por uma escola mundo onde caibam todos os mundos —, trata-se de uma educação que acolha todos os mundos sem que isso signifique reduzi-los a um só mundo. A construção de escolas mais acolhedoras às diferenças passa, indubitavelmente, pela crença de que a diversidade faz parte da constituição humana e que é benéfica para todos, pois é nela que crescemos e nos constituímos como sujeitos.

Concluindo a discussão dos dados reunidos nessa categoria que quis sinalizar a complexidade da implementação da educação inclusiva, trazemos a fala de uma professora que se mostrou bastante comprometida com seu papel de educadora, no sentido mais largo do termo. Após falar com paixão de sua profissão, dos projetos que já colocou em prática visando a inclusão e de sua história de luta pelos "meninos", ela comentou:

Agora eu vou apresentar uma coisa que você vai dizer: "Ah, eu não acredito!" Ainda não há inclusão. Infelizmente. A inclusão ainda é um sonho... (...) O fato de abrir a escola pra eles entrarem, não significa que você tá incluindo, incluído vai ser realmente no dia em que a gente possa olhá-los como olha pra qualquer outro...

Mas aí, retomando seu discurso apaixonado pela educação, pondera:

Deve ser dessa forma mesmo... Não sei... Pra que a gente vá caminhando devagar e acontecendo, trazendo conflitos, porque é com o conflito que a gente cresce, não é? Talvez seja...

Acreditamos que admitir as dificuldades e ambivalências disfarçadas por trás do discurso politicamente correto, enfim, enfrentar os conflitos inerentes a um processo de mudanças dessa magnitude, é um passo fundamental para a implementação de um projeto educacional inclusivo.

Sentimentos despertados pela convivência com a deficiência

Como já salientamos, ao longo deste trabalho, mantivemos como um dos focos de interesse a pergunta: de que ordem é o aparato necessário para o professor lidar com o aluno com deficiência? É evidente que existem conhecimentos formais necessários, para trabalhar questões específicas que trazem limites ao desenvolvimento, porém existe uma questão anterior a esta e que fala do desejo do professor.

Você sabe que tem professor que não gosta de ser professor, né? Que não quer ser, que não se envolve. Que está lá e reclama todo dia e vai lá só pra cumprir o horário. Eu acho que esse professor, como ele não se envolve nem com os alunos normais, imagine com aqueles que exigem mais cuidado, mais atenção.

Incentivamos as professoras a falarem dos sentimentos vivenciados na convivência com a criança com deficiência e as reflexões pessoais que esta experiência lhes suscitou. Ao longo da entrevista procuramos deixá-las à vontade para que se expressassem de forma mais pessoal, que se afastasse do lugar comum, do "discurso oficial" sobre a inclusão. Acreditamos que o fato de as participantes saberem que a pesquisadora era uma psicóloga com experiência clínica, facilitou o surgimento de falas mais intimistas e revelações de caráter pessoal.

Um dos sentimentos mencionados pelas professoras foi o medo, relacionado a uma reação "natural" diante de situações novas; a deficiência é percebida como algo desconhecido, que pode deixar o professor *assustado* e despertar a tão conhecida resistência às mudanças.

É o medo mesmo que se forma, não tem conhecimento nenhum, o professor fica meio sem saber como trabalhar, o que fazer, como lidar com aquela situação, o medo faz, às vezes, até com que esse professor rejeite (...) é normal as pessoas se negarem a fazer algo com medo daquela experiência que é nova em sua vida.

Este sentimento de estranheza ante a deficiência é descrito por uma delas com uma veemência rara de se admitir, mas, provavelmente, muito comum de ser sentida:

Eu acho que o ser humano precisa evoluir a esse ponto pra saber lidar com essas questões que antes eram colocadas como guetos, então isso é o escondido, é o feio, é o que ninguém quer ver, é o que não é bom, é o deformado (...) A gente está lidando com as diferenças o tempo todo, só que essas crianças não são tratadas como diferentes, são tratadas como aberrações, como absurdos, o impossível dos impossíveis, então a primeira coisa é a gente estar se preparando pra essa coisa que não é fácil, até porque você não toma aula de consciência sobre inclusão, de querer incluir...

Outra referência ao medo surgiu diante do receio de uma possível reação agressiva de uma aluna, na qual a entrevistada associa deficiência mental e agressividade, como se uma justificasse a outra.

Teve uma vez que eu vinha com uns cadernos, ela chegou assim, puxou o caderno da minha mão, mas com uma força tão grande que eu confesso que eu fiquei com medo. Que reação, além dessa de estar puxando o caderno, ela podia ter? Sei lá, podia ser um tapa, né? Aí eu fiquei: Meu Deus do céu! O que eu faço se essa menina me meter uma tapa aqui? (...) Mas a criança com necessidade, a gente já sabe, que essa agressividade faz parte do comprometimento...

Destaca-se aqui a importância de uma formação que prepare o professor para lidar com essas crianças, e, assim, evitar situações de rejeição advindas justamente dessa total falta de conhecimento sobre as deficiências. Porém, a colocação de que *não se toma aula de consciência sobre a inclusão* faz pensar que há um aspecto ético, não só teórico nesta formação.

Estes depoimentos mostram a tendência das professoras de resistir a receber alunos com deficiência devido ao desconhecimento que acentua ainda mais o impacto psíquico diante desses que são considerados mais do que diferentes, *o impossível dos impossíveis.* Ao comentar os mecanismos que estão em jogo no preconceito, Crochík (2002, p. 286) analisa que:

… a deficiência é real, mas é difícil separá-la da atribuição social dada a ela, de sorte que o preconceito contra o deficiente se alimenta de estereótipos formulados socialmente e encontra ressonância nas necessidades psíquicas do preconceituoso, como a necessidade primitiva, descrita por Freud (1986)[4], de diferenciar entre bom e mau, julgando como bom o que é nosso e mau o que independe de nós.

Ainda como exemplo da angústia que o contato com a deficiência pode trazer, apresentamos o relato de uma professora que se estendeu falando de seus sentimentos diante de uma criança com paralisia cerebral, aluna de uma colega sua em outra escola:

Mas eu ficava assim angustiada porque ela não falava e o olhar dela, quer dizer, ela não falava com a boca, mas o olhar dela de alegria, de satisfação, de desagrado, às vezes, quando não estava agradando, era tão falante, era tão expressivo que dava uma coisa lá dentro assim... Sabe quando aquela dor que vai assim até o útero? (…) Eu achava assim que era expor demais, aí tinha hora que eu achava que não, que ela tinha o direito de estar ali.Ela participava dos jogos, das brincadeiras, com o movimento da cabeça, com a mãozinha dela que movimentava, como ela vibrava…

Continuando, ela descreve seu movimento de aproximação e afastamento, dando-se conta dos mecanismos projetivos que estavam em jogo na sua relação com essa criança:

E eu me perguntava assim: Mas porque, meu Deus, que ela tem que estar aprisionada naquele corpo, porque os olhos dela eram muito eloqüentes sabe? Porque a mão dela não podia escrever, porque a boca não podia falar, o corpo dela, você sabe que a gente se expressa muito com o corpo… Tinha horas que eu dizia assim: Meu Deus, salve-me do olhar dessa criança, porque eu acho que ela nem olhava pra gente com esse olhar que a fantasia da gente fazia a gente ver. Mas aí quando você tá toda enrolada… ao mesmo tempo

[4] Refere-se ao texto Mal-estar na civilização (1930).

que eu fazia o movimento de me aproximar para conhecer, ao mesmo tempo eu tinha medo, entendeu?

Este depoimento retrata toda a ambivalência que qualquer um pode sentir diante da estranheza causada pelo corpo de uma pessoa com paralisia cerebral, e das limitações severas que ela pode impor. Descreve também a maravilhosa possibilidade de participação que a inclusão escolar pode proporcionar, se existirem os recursos materiais apropriados — neste caso, a criança dispunha de computador com teclado adaptado para sua comunicação — e o empenho de professores dispostos a tentar facilitar seu desenvolvimento.

De acordo com a leitura psicanalítica, a pessoa com deficiência denuncia as nossas próprias limitações e fragilidades — ou o risco de chegarmos a ter dificuldades semelhantes. Tal projeção pode funcionar como um motivo inconsciente de evitar a convivência com elas. Sabemos que seria difícil obter respostas prontamente afirmativas quanto a essas questões, pois envolvem mecanismos psíquicos inconscientes, mas, em nosso roteiro de entrevista, incentivamos as participantes a falarem sobre as repercussões mais subjetivas que esta convivência com a deficiência lhes suscitou.

Em geral, elas não associaram a dificuldade de enfrentar suas próprias limitações pessoais ou o receio de adquirir uma deficiência como possíveis motivos que pudessem influenciá-las a evitar receber esses alunos. Entretanto, fizeram uma associação com o tema da maternidade.

Eu fico pensando, se eu tivesse um filho deficiente, eu ia fazer o quê? Eu ia botar na escola especial ou na escola normal? Será que eu saberia lidar com isso?

Era uma coisa assim, era um paradoxo. Eu ficava com aquela coisa assim: será que se fosse minha filha, eu trazia? E aí ao mesmo tempo, eu achava que sim, ao mesmo tempo eu achava que não…

Uma delas fala da possibilidade de alguma professora — não ela própria — chegar a temer ter um filho com deficiência como um "castigo" por ter recusado um aluno com estas características:

A ideia que me vem é aquela coisa da culpa, do castigo, aquela coisa 'olhe, se você não fizer isso você vai ser castigada', imagine a gente ficar pensando que o fato de eu não ter aceitado uma criança para incluir e tiver um filho assim, foi um castigo de Deus. Mas só que eu não veria por esse lado, eu acho que se veio é porque você tinha que passar por isso, até pra aprender a lidar.

Já uma outra acha a experiência positiva que teve com alguns alunos da escola, serviu para deixá-la mais tranqüila quanto à possibilidade de ser mãe de uma criança com deficiência, ressaltando que foi a postura da mãe de uma delas que a levou a pensar nisto com mais naturalidade. Mas também se refere a uma colega, cujo medo de ter um filho deficiente certamente poderia impedi-la de ser professora dessas crianças.

É lógico que ninguém deseja, mas ajudou muito porque tem a experiência de M. que eu acho excelente, a autonomia, a relação que M. tem com a mãe e ninguém diz que aquela criança é Down, a relação é muito boa e aí M. é tranqüila, então tem muito também da relação com a família, essa base que a família, no início, vai dar à criança, então me ajudou bastante, eu não tenho medo não.

Conheço gente que até não tem filho porque, na experiência familiar, tem algum parente com alguma deficiência e ai tem medo de ter filho pra não vir com essa deficiência porque não tem esse equilíbrio emocional pra lidar, então uma pessoa dessas, em sala de aula, não tem como trabalhar com uma criança assim…

Quanto a essa possível reação de angústia diante da deficiência, o professor é afetado como qualquer outra pessoa inscrita em uma sociedade que cultua a beleza física e o ideal de completude. Porém, ao professor, é atribuída a tarefa de ensinar a essas crianças, baseado numa visão de educação que, como vimos, valoriza muito a aprendizagem acadêmica e o avanço cognitivo. Constatamos então, que, se não percebem a relação entre deficiência e possíveis limitações na esfera pessoal, falam disso freqüentemente na esfera profissional.

Uma referência que aparece em quase todas as entrevistas é a vivência de angústia diante da deficiência intelectual, geralmente associada à frustração devido à falta do avanço cognitivo, a ponto até de tirar a importância dos ganhos sociais, inegavelmente adquiridos na escola regular. Apesar de saberem das restrições à aprendizagem impostas pela deficiência intelectual, pode ainda persistir a fantasia de que, mediante sua intervenção, o aluno irá aprender mais facilmente.

Nunca tive problema nenhum com B. na escola, nem eu nem nenhum outro professor, então a mãe está muito satisfeita por conta disso. Eu não estou muito satisfeita por conta que eu queria fazer mais. O professor, apesar de ter conhecimento de que os procedimentos são tão importantes quanto o conhecimento mesmo... específico, acadêmico... Mas a gente fica muito voltado para o pedagógico, a gente quer muito que a criança avance cognitivamente, então eu me sinto, às vezes, um pouco assim frustrada porque eu vi avanços, mas o que eu queria não deu...

Então tinha hora que pirava o cabeção. Porque... Você é acostumada a lidar com crianças normais ou ditas normais que apreendem o conhecimento assim mais rapidamente. Se esta é a maneira, por que não acontece, por que você não vê de imediato, não é? Não é aquela coisa que você vê. Aí eu descia e dizia assim: gente, eu estou com o cabeção pirado. Alguém me ajude, me dê uma dica. Vinha, dava uma respirada e voltava para o trabalho...

As professoras parecem defrontar-se com um sentimento de fracasso ao constatar que o conhecimento que possuem não se aplica a estes alunos que encarnam a radicalidade da diversidade, o topo de uma espécie de "escada" de dificuldades de aprendizagem que denuncia a arbitrariedade da dita gradação de problemas que, antes da proposta inclusiva, eram facilmente encaminhados para a escola especial. Está posto o conflito entre o aluno ideal x real com matizes ainda mais intensos. As professoras falam deste incômodo de diferentes formas: *frustração* por não constatarem avanço cognitivo; necessidade de que *percam a fantasia* de que as crianças com deficiência aprendam do mesmo jeito; *professor é ansioso, quer resultado*. Aqui, temos a dificuldade do professor em se dar conta de que sua ação pode ter limites, apesar de sua intenção

de ensinar as competências esperadas para aquela faixa etária/série, pois a deficiência se impõe, questionando o conhecimento pedagógico que o professor dispõe para atuar como mediador que possibilite as tão esperadas aquisições cognitivas.

O trecho a seguir traduz claramente este incômodo que a criança com deficiência pode causar no professor. A entrevistada prossegue avaliando que, diante deste incômodo, há dois caminhos: ou o professor começa a se inquietar com sua prática e passa a refletir sobre ela, ou então, aquele que não tem essa condição para reflexão, "*passa batido*":

Eu sei que muitos professores se sentem ameaçados ao ter uma menina ou um menino Down ou com qualquer outra deficiência na sala porque essa criança, veja, esse é meu ponto de vista, porque essa criança nos coloca em cheque … ***é como um espelho das nossas próprias competências em trabalhar com elas, sabe?*** *É tão complexo isso… É como se nós quiséssemos… Mas o que na verdade a gente vê o tempo inteiro é assim: ela não é capaz e se não é capaz, eu não vou perder meu tempo. Mas, por outro lado, eu acho que no momento em que nós professores temos uma menina dessas na sala, ao mesmo tempo que a gente pensa que a culpa é dela por ela ter a doença e que nós não temos que nos sentir responsáveis, ao mesmo tempo incomoda por não saber fazer. De não saber construir conhecimento, produzir conhecimento com essa menina. Então eu acho que isso incomoda o professor, claro!*

É digno de nota que ela usou a expressão "espelho", palavra que traduz tão bem este tema do apaixonamento ou rejeição pela própria imagem. Trata-se de uma fala que nos pode remeter ao conceito do narcisismo da teoria psicanalítica, noção que utilizaremos para dialogar com os dados apresentados, buscando refletir sobre os componentes subjetivos da prática docente com alunos com deficiência.

Já apontamos que o estudo do narcisismo vai possibilitar abordar a relação professor-aluno pelo viés do lugar privilegiado que o professor assume diante do aluno como modelo. Se, como Freud assinala, o amor é um dos motores principais da educação, ele o é por preservar a satisfação narcísica, isto é, a conformação do sujeito a um ideal que pais e educadores o incentivam a atingir.

O educador e, especialmente, os pais tendem a projetar sobre a criança seu ideal do eu, introduzindo na relação educativa as vicissitudes de sua própria história. Para a psicanálise, não é possível aceitar que o educador aja unicamente por meio dos princípios educativos: por trás dos princípios e racionalizações que os sustentam, a vida fantasmática dos pais e professores tem um papel de extrema importância na estruturação da criança. Assim, em toda relação educativa, está em jogo o enebriamento narcísico de ocupar para um outro o lugar de ideal e moldá-lo de acordo com seus ideais (Millot, 1995).

Freud (1914/1990), ao teorizar sobre a questão do narcisismo, ressaltou a importância dos filhos na economia psíquica dos pais, utilizando a expressão *Sua Majestade, o bebê*, para tentar explicar o investimento libidinal dos pais nos seus filhos. Descreve a tendência dos pais em projetarem seus ideais na criança, formando a expectativa de que ela realize os sonhos a que eles próprios tiverem de renunciar. "Assim, eles se acham sob a compulsão de atribuir todas as perfeições ao filho (...) e de ocultar e esquecer todas as deficiências dele" (Freud, 1914/1990, p. 108).

Esta busca do narcisismo perdido é bastante evidente na relação dos pais com seus filhos. O nascimento de uma criança, quando desejado, é um acontecimento celebrado e enaltecido pela família. Já o nascimento de um bebê com alterações no seu corpo que implicam limitações diversas ao seu desenvolvimento, não provoca comemoração e, sim, decepção e angústia diante desta realidade inesperada e impossível de ser modificada. Nesses casos, em vez de elevar a auto-estima dos pais, este bebê provoca uma ferida narcísica: o projeto dos pais se quebra dolorosamente, pois, no lugar do filho desejado, precioso reduto do narcisismo parental, eles têm que lidar com o filho com deficiência.

Por outro lado, toda essa dificuldade de aceitação de um filho deficiente tem razões sócio-históricas, ancoradas na representação social da deficiência, concebida como condição incapacitante e impeditiva, inspirando atos de caridade, proteção e filantropia (Sá, 1997, 2001).

A família passa, então, por um longo processo até chegar à aceitação de sua criança deficiente e à construção — ou não — de um ambiente familiar mais preparado para incluir esta criança como membro integrante da família.

A elaboração subjetiva dessa ferida narcísica implica o fato de os pais darem um significado a este filho em sua história pessoal. Trata-se de um verdadeiro trabalho de luto, conforme descrito pela psicanálise: "Um luto, de modo geral, é a reação à perda de ente querido, à perda de alguma abstração que ocupou o lugar de um ente querido, como um país, a liberdade ou o ideal de alguém" (Freud, 1917/1990, p. 275).

Freud (1917/1990) chama atenção de que o processo de retirada da libido do objeto perdido para o investimento num futuro objeto substituto é lento, exigindo grande dispêndio de tempo, prolongando-se psiquicamente, nesse meio tempo, a existência do objeto perdido.

Retomando a relação professor/aluno, constatamos que, na medida em que apresenta um déficit orgânico real que dificulta a aprendizagem em diferentes níveis e extensão, a criança com deficiência intelectual não ocupa o lugar do aluno ideal que reforça o narcisismo do professor, muito pelo contrário, marca a sua ignorância — exigindo mais estudo e reflexão sobre sua prática — ou mesmo sua impotência — nos casos onde não seja mais possível compensar uma longa ausência de estimulação desde os primeiros anos de vida, resultando em crianças ou mesmo adolescentes já com uma grande defasagem intelectual que dificilmente conseguirão ser alfabetizadas, como é a expectativa das professoras. Postulamos, então, que esta negação de um ideal também provoque, guardadas as devidas proporções, uma ferida narcísica no professor, só que, evidentemente, sem a carga emocional tão mais intensa característica das relações entre pais e filhos.

Assim, além de ter que rever suas concepções sobre a deficiência e a influência da educação no desenvolvimento dessas crianças, o professor é convocado a lidar com toda essa mobilização que o convívio com a deficiência pode trazer e ainda "… introjetar a ideia que se aprende com as diferenças e no encontro com as singularidades" (Milmann, 2001, p. 108). Neste sentido, falamos da importância de um trabalho de luto necessário também para os professores, para salientar que se trata de uma elaboração psíquica que exige a renúncia a um ideal e a busca de objetos substitutos que voltem a recompor a satisfação narcísica perdida.

Nesta perspectiva, é interessante ressaltar que, embora tenha sido com menor freqüência, colhemos depoimentos falando que o trabalho

junto a essas crianças também pode ser uma boa oportunidade de obter gratificação com a profissão. As professoras constatam a importância de sua mediação para o desenvolvimento da criança em termos de comportamentos adequados à convivência social e, a depender do caso, também progressos, ainda que mais lentos, rumo à alfabetização.

Acho que todo professor deveria ter um B. na sala, pelo menos uma vez na vida profissional, eu estou encantada. (…) pra mim, tirando a questão cognitiva, que eu não pude ajudar muito, foi muito bom, muito bom mesmo trabalhar com B.

E aí ele falou uma coisa que me emocionou profundamente e me deu uma felicidade muito grande porque o que ele me disse é a coisa que eu mais acredito enquanto pessoa e professora. Porque no dia que eu perder isso, eu deixo de ser professora (…) E era exatamente D. no crescimento dele enquanto ser humano, que me fazia acreditar que ainda valia a pena eu estar fazendo o meu trabalho. Que eu estava indo no caminho certo…

Escutamos também que essa convivência, inicialmente tão temida, foi o que viabilizou a possibilidade de conhecer melhor as reais conseqüências da deficiência e assim desmistificar certos significados culturalmente tão arraigados a respeito desta população.

… historicamente, essas crianças estavam escondidas, estavam lá trancafiadas, a gente não tinha esse contato e ficava… criando hipóteses de como seria, do que elas poderiam fazer, de como eram, e depois a gente vê que não é nada daquelas fantasias todas [refere-se à agressividade e à higiene].

Eu acho que esse movimento de incluir é difícil porque a gente não tá preparado, mas quando vier de uma outra vez, você já sabe como lidar porque você já passou por isso, então você precisa viver, experimentar pra você saber como é que vai lidar, mas rejeitar não é a melhor solução.

Uma delas ainda é mais veemente ao afirmar que essa vivência possibilitou um outro olhar sobre as pessoas com deficiência. Esta fala, a nosso ver,

foi a passagem que mais se aproximou de uma concepção da deficiência de acordo com o modelo social que caracteriza a educação inclusiva:

… se for dado chance a essa pessoa, ela pode viver normalmente como as outras pessoas ditas normais, então cai por terra os preconceitos e esse lado de você ver, não enxergar a deficiência, não enxergar a síndrome, não enxergar a doença… Não tratar como coitadinho. Você ter uma relação tranqüila com aquela pessoa sem você estar cheio de melindres, sabe aquela coisa que a gente tem, e quem não tem um pouco dessa informação, tende a fazer?

Além disso, parece que, após superarem os receios de receber esses alunos, esta prática passou a ser significada como uma possibilidade de enriquecimento pessoal e profissional, na medida em que serviu de estímulo tanto para refletirem sobre a diversidade humana, como para buscarem mais conhecimento.

Saber lidar com as pessoas e respeitar mais as diferenças. Na teoria é fácil. Difícil é quando você começa a conviver com aquilo. Agora o que você cresce como pessoa, como profissional, como gente... Começa a ver com outros olhos...

Eu acho que a questão de ser mais tolerante, porque eu sei que eu preciso ser mais tolerante até comigo mesma, então, essa coisa de ser tolerante com o outro, de entender o outro, de ver que o outro tem sentimentos, limitações...

Enfim, em vez de a angústia ante a deficiência funcionar como um fator paralisante, passa a provocar uma inquietude que se transformou em busca de respostas através do estudo teórico e da análise de sua prática.

… é um desafio você ir buscar alguma coisa pra ajudar aquela criança, pra aprender como lidar com ela. É um desafio não só para o educador como para a escola como um todo. Dá a sensação de que você ainda tem muita coisa pra aprender, muito o que estudar. Que é a teoria que vai lhe dar o respaldo que você precisa pra lidar com essa angústia toda.

Essa reflexão, elaborada a partir dos dados, nos levou a pensar que, para um professor se sentir motivado a encarar a deficiência como um desafio a ser enfrentado em vez de evitado, é fundamental que sejam colocadas metas viáveis e atribuído um reconhecimento à sua mediação, a fim de que o seu trabalho tenha chances de ser avaliado como uma experiência estimulante e não frustrante.

Durante a observação participante, numa conversa informal, colhemos um depoimento de uma das professoras que nos parece traduzir bem o que queremos apontar. Após participar de um congresso onde foi abordado o tema da inclusão, comentou em tom de desabafo que "... *desse jeito, vou mudar de profissão (...) Só vi gente falando mal do professor (...) Os pais [que ouviram estas palestras] devem ter saído muito preocupados (...) Será que está tudo tão ruim aí fora?*". Falou então da prática pedagógica com C., seu aluno com síndrome de Down, dizendo que ela consegue ter um olhar diferenciado para ele e dar uma atenção maior, que certamente não é a ideal, mas, ainda assim, constata a importância de sua mediação.

O caminho delineado por essa análise para facilitar a inclusão seria a adoção de uma política de educação que valorizasse as aquisições em termos de autonomia e atitudes, já que estes ganhos são a grande fonte de gratificação que as professoras mencionaram, ao trabalhar com as crianças com deficiência intelectual. Isto pode ajudá-las a refletir que, se uma criança não está apta a ser alfabetizada, não significa que ela não possa ser incluída na escola regular, pois, freqüentando este contexto escolar, ela usufrui de um direito à convivência que, inegavelmente, será fundamental para seu desenvolvimento e futuro enquanto cidadão.

Além dessas discussões sobre conhecimento e concepções pedagógicas, também sinalizamos que toda essa mobilização afetiva frente à inclusão da deficiência nas escolas aponta para uma outra perspectiva da formação para a educação inclusiva, tema que trataremos a seguir.

A formação do professor para a educação inclusiva

Logo no início da análise dos dados, chegamos a questionar se o tema formação do professor para educação inclusiva chegaria a se constituir como uma categoria bem delimitada, pois, ao invés dos professores focalizarem quais eram as suas expectativas em relação à formação que lhes possibilitaria realizar seu trabalho com qualidade, este tema era tratado através da ausência, isto é, o que aparecia, de maneira mais evidente, era a queixa do despreparo, aliada ao reconhecimento da importância da formação para a implementação da inclusão na escola regular.

Então, teoricamente, é perfeita a inclusão, a construção da cidadania, o respeito às diferenças, mas quem prepara o professor para isso?

O que eu percebo é que quem não tem nenhum conhecimento dessa área vê muito assim... como um bicho papão, como algo muito difícil de se lidar, que é quase impossível, então tem um pouco dessa pintura que as pessoas fazem, então talvez se existisse esse preparo antes, isso iria cair por terra então...

É bom lembrar que o nível de escolaridade das professoras dessa escola é alto, ou seja, isto não representa o panorama da maioria das escolas da rede. Mas se, ainda assim, encontramos queixas quanto ao despreparo, podemos antever como o restante das escolas da rede pode-se referir a este item específico — a formação do professor para a escola inclusiva. Neste sentido, uma professora que trabalhou na Prefeitura de uma cidade próxima a Salvador, relatou a reação dos professores diante da proposta da inclusão; na sua opinião *o nível de desinformação é muito grande*, deixando clara a importância de uma formação especificamente voltada para a inclusão.

Quando nós fomos trabalhar essa questão das leis, um professor gritou logo: 'O que eu vou fazer com esses meninos? Como é que eu vou receber um menino maluco na minha sala? Débil? Eu vou fazer o quê?' A fala foi exatamente essa. 'A Prefeitura vai dar formação à gente? Vai pagar algum curso que ensine a gente a lidar com eles?'

Ao longo da análise, fomos reunindo mais subsídios para tratar desta questão tão relevante. Ainda que não formulem uma proposta mais objetiva, dois grandes temas caracterizam a opinião das professoras sobre a formação para a educação inclusiva, que podem até parecer, à primeira vista, contraditórios, mas que foram tratados comumente como complementares: tanto elas demandam uma "formação específica", isto é, informações gerais sobre as deficiências, quanto salientam a importância de uma formação que desenvolva uma "visão da inclusão", ou seja, a aceitação das diferenças, o respeito à singularidade.

Comecemos pelo que elas consideram como sendo "formação específica". Trata-se do *lado teórico do que são os transtornos*. Uma professora que esteve fazendo uma pós-graduação em educação especial definiu assim o que pensa a respeito:

É esse conhecimento miudinho que eu falo, é conhecer mesmo deficiência, saber o que é, o que causa, saber como intervir de forma que realmente vá ajudar a essa criança a se lançar, quais são as dificuldades da criança que tem tal deficiência, quais são as adaptações que esse professor pode fazer na sala de aula, no seu plano, na sua rotina pra realmente favorecer a aprendizagem dessa criança, então esse conhecimento miudinho é muito voltado pra isso.

Essa demanda tão recorrente por uma "formação específica" parece ter algo em comum com a demanda por um diagnóstico, pois ambas se complementam e podem ser utilizadas de uma forma totalmente diversa dos motivos alegados pelas professoras, isto é, como auxílio para a inclusão. Como já discutimos, o diagnóstico pode facilitar a rotulação da criança, e assim ser uma justificativa para não investir nelas; da mesma forma, este conhecimento sobre as características das deficiências pode provocar uma visão generalista que desconheça as singularidades de cada caso, como se houvesse fórmulas prontas para lidar com cada quadro em particular. Por outro lado, como fruto de nossa reflexão sobre o tema da formação específica, teceremos mais adiante, algumas considerações sobre quais seriam, na nossa opinião, as informações relacionadas ao campo da saúde que realmente são necessárias para que os professores possam desempenhar bem o seu trabalho com essas crianças.

Apesar de insistirem nessa necessidade de informações sobre etiologia e prognósticos, há professoras que se lembram de ressaltar que *"... esse conhecimento sobre a questão maior do deficiente, (...) o que cabe para todos deve conviver com o que cabe para cada um..."*, ou seja, "... *este conhecimento geral não substitui uma formação que propicie esse olhar menor, que nos dá condições de nos debruçar sobre a história daquele menino e procurar caminhar..."*

Assim, prosseguindo nessa linha de reflexão, elas explicitaram, de diferentes formas, a importância de um outro tipo de formação, sinalizando que as vertentes pedagógicas e psicológicas precisam caminhar juntas nesta qualificação do professor para a inclusão.

Certas falas destacam que existe uma formação para se trabalhar a questão da aceitação das crianças "diferentes", seja qual for esta diferença. Desta forma, dão ênfase à apropriação de um saber que permita a ação pedagógica, além do já referido "conhecimento específico".

> ... *então, desde que eu cheguei aqui, sempre foi trabalhado com a gente em formação, essa visão mesmo que na sala existe alunos diferentes e que a gente precisa estar trabalhando essas diferenças, sem preconceito e sem discriminação. E está tentando fazer, tanto faz essas diferenças de classe social, diferenças cognitivas, que a gente tem bastante, né? Infelizmente, diferença de idade.*

> *Então não é só o aparato físico que é necessário, é muito mais a formação e conscientização das pessoas, a aceitação das pessoas que estão na escola. A diversidade está aí, em todos os setores, não é?*

Uma professora é bem clara ao afirmar que, ao se falar em educação e, particularmente, em educação inclusiva, não bastam competências teóricas, são necessárias também o que ela chama de "competências emocionais":

> ... *além dessa competência teórica, ele tem que ter uma outra competência que passa, eu acho, pela competência emocional, pela competência assim... de formação, de valores, dessa coisa assim bem de moral, de ética, sabe? É*

porque dessa maneira, você vai oportunizar o outro. Porque se você crê nessas coisas, você vai possibilitar que o outro mostre essa parte dele.

... não adianta você ter essa pretensão técnica se você não tem boa vontade, se você não tem interesse, se você não tem solidariedade, se você não tem outras coisas que vêm junto da competência técnica, entendeu?

Outra traz uma dimensão não menos importante na formação do professor, que é a política:

Aí vêm as questões sociais. (...) é como se você tivesse com uma bandeira, defendendo-a o tempo todo em prol desses meninos (...) [é importante] ter o conhecimento básico do mundo, não só da pedagogia.

As professoras que demonstraram preocupação com essa formação mais ampla, têm a percepção de que este processo envolve "autoconhecimento", pois lidar com alunos com histórias de vida tão sofridas, sejam os meninos de rua ou as crianças com transtornos no desenvolvimento, pode mobilizá-las emocionalmente, de acordo com o que já discutimos anteriormente.

Então, eu acho que essas questões estão nas limitações mesmo, e o trabalhar com o deficiente é trabalhar com uma outra limitação nossa (...) e que essa limitação vai pelo autoconhecimento (...) porque quando você for mexer, você vai ver que é por causa dos seus preconceitos, por causa das suas limitações...

E aí o bom professor é justamente isso, estar atento às necessidades deles, ao mesmo tempo às suas porque pra você tratar das questões dos meninos, você tem que ter muito bem tratadas as suas.

Na verdade, eu acredito que o professor precisa ser terapeutizado, porque se envolve com as questões dos alunos, tem seus problemas e talvez seja por isso que não segure e não consiga enxergar algumas coisas que são tão claras para uns e que não são para outros...

Uma compreensão possível para esses trechos da narrativa delas é que o acesso ao conhecimento pedagógico, ainda que seja uma condição necessária, parece não ser suficiente para garantir uma prática inclusiva, já que as professoras pareciam conhecer os princípios pedagógicos que justificam a inclusão, mas, nem por isto, deixaram de frisar a dificuldade de colocá-los em prática, não só por condições objetivas (o número de alunos, falta de apoio da SMEC), mas também — ou talvez, quem sabe, principalmente — devido a competências de outra ordem, da esfera pessoal, subjetiva, acerca do que se referem de diferentes formas: competências emocionais, éticas, aceitação das diferenças, autoconhecimento, abertura para o novo, desejo de saber.

Vale a pena ressaltar que, ao colocarmos em evidência este aspecto subjetivo sinalizado pelas professoras, adotamos uma concepção sobre a educação semelhante a Almeida (2002) que, ao abordar a formação dos psicólogos no contexto escolar, busca o apoio de teorias que enfatizam os fatores objetivos e subjetivos do processo de ensinar-aprender, as condições do contexto sociocultural, a importância das relações inter e intrasubjetivas professor-aluno, o aprendiz como sujeito do conhecimento e o papel social da escola, na formação do cidadão.

Como viabilizar, então, essa formação que realmente favoreça a aceitação da diversidade dos alunos na escola? Vamos retomar a opinião das entrevistadas a respeito desta questão.

Uma delas diz que o caráter "tradicional" da formação do professor gera *muita dificuldade para entender* as inovações da proposta inclusiva:

A formação que o professor teve é extremamente tradicional, e a resistência à mudança é muito por aí (...). Tem a resistência ao estudo, boa parte dos professores não querem mais estudar. Você conta nos dedos quem leu os PCNs, instrumento norteador do trabalho da escola. E com relação ao aluno especial, não tem muita coisa que chegue até o professor da escola pública.

Elas ainda sublinham um outro aspecto muito importante: devem-se aplicar aos professores os mesmos princípios com que se trabalha com os alunos, sendo o trabalho de Vygotsky explicitamente citado:

É como a questão que Vygotsky traz, essa construção se dá entre os pares (...). Porque é justamente dessa forma, socializando o que sabemos (...) que a gente cresce. A formação do professor está para a formação dos meninos, nessa perspectiva de construção do conhecimento, do coletivo.

Existem os princípios que querem que a gente trabalhe com os alunos e que precisam ser trabalhados também com os professores, que são: conhecer a história de vida desses professores, trabalhar a escuta, o ritmo.

A referência à socialização do conhecimento através de trocas de experiências positivas em torno da inclusão foi uma indicação clara. Salientam que esta poderia ser uma forma de estimular o professor a buscar alternativas diante da deficiência dos alunos. Além disso, esta troca entre colegas é vista como um espaço mesmo de apoio diante das dificuldades vivenciadas na sala de aula.

... *eu acho que precisa se construir bons trabalhos de relatos de experiências que deram certo com crianças portadoras de qualquer tipo de deficiência (...) e mostrar que é possível trabalhar com essas crianças, agora, partindo de experiências, porque até então o que a gente vê é o difícil (...) Então, precisa se reverter essa característica aí.*

Os caminhos psicológicos da formação para educação inclusiva — isto é, esta suposição de que tal formação não se dá apenas através do acúmulo de conhecimento pedagógico por envolver igualmente fatores subjetivos — parecem-nos estar bem sinalizados nos comentários que as professoras fazem sobre o projeto Super(ação).

Queremos ressaltar que nós não realizamos uma análise do conteúdo do curso ministrado pelo projeto Super(ação), pois isto fugiria do desenho estabelecido para essa pesquisa. Apenas nos detivemos na relação que elas fizeram entre o que aprenderam e sua prática em sala. Apresentamos, em seguida, as dúvidas que esta questão nos foi suscitando e as articulações que fomos fazendo no decorrer da análise dos dados.

Chamou nossa atenção que, entre as cinco professoras que fizeram o curso, quatro são bastante enfáticas ao afirmar que o conhecimento

adquirido nesse curso não pode ser aplicado aos alunos com deficiência. Apenas uma delas viu no programa que seguiram um incentivo para se dedicar mais ao estudo nessa área, levando-a a inscrever-se em um curso de especialização em educação especial.

O Projeto Super(ação) é apresentado com um conteúdo “excelente”, mas dirigido, na verdade, às crianças “normais”, pois tratou dos níveis de escrita e de jogos pedagógicos que dinamizam a aula e facilitam o aprendizado.

O curso Super(ação) foi excelente, mas é um curso que trabalha mais os níveis de escrita, jogos de forma geral, não entra no conhecimento específico mesmo [sobre deficiências].

Eu não consegui enxergar esse trabalho com a criança portadora de síndrome de Down porque o trabalho que estava sendo apresentado ali é o trabalho que a gente já faz normalmente com os meninos (…) Então, a gente que está na sala de aula sabe que não é a mesma coisa. Ou, se é a mesma coisa, a gente sabe também que o tempo é maior, então tem toda aquela revisão de ajustar o currículo…

Uma das professoras foi mais explícita em relação ao assunto, relatando as frustrações das colegas do curso por não obterem *informações mais específicas* sobre as deficiências. Comentou também as respostas que obtiveram das formadoras diante do questionamento que as professoras fizeram a esse respeito:

O retorno que nos davam, era que as intervenções, todas as atividades, eram pra ser feitas com todas as crianças. Que seriam feitos praticamente da mesma forma, que eles aprendem da mesma forma em um tempo maior.

A princípio, pensamos que tal resistência de aplicar, às crianças com deficiência, esse conhecimento pedagógico reconhecido como sendo de boa qualidade, devia-se ao preconceito de algumas professoras em relação à capacidade de aprendizagem destes alunos; ao negarem a possibilidade da utilização deste conhecimento, estariam justificando o seu

despreparo, apesar de já terem participado de uma formação para a educação inclusiva, de acordo com a SMEC. Tal postura seria, então, uma forma de evitar trabalhar com estes alunos.

Ao longo das outras entrevistas, porém, esta crítica ao Projeto Super(ação) continuou a ser feita, mesmo entre professoras que, em outros momentos, se mostraram mais receptivas a ensinarem aos alunos com deficiência. Passamos, então, a achar pertinente nos determos mais sobre estes dados para, talvez, melhor problematizá-los.

Considerando que a avaliação que fazem as professoras do Projeto Super(ação) não seja uma forma para continuar se esquivando de receber alunos com deficiência intelectual, alegando despreparo para esta tarefa, pensamos que esta queixa sobre despreparo e a demanda por "formação específica" precisam ser acolhidas, não só criticadas, o que possibilita uma reflexão sobre seus sentidos.

Conforme ponderou uma entrevistada, *o preconceito vem do desconhecimento*. Nesta perspectiva, parece-nos que caberia constar informações sobre as deficiências num programa de formação, visando questionar ideias preconcebidas e tão comuns, tais como:

- as crianças com deficiência são dependentes e incapazes de fazer qualquer coisa sozinhas;
- as crianças com deficiência necessitam de cuidados que só educadores especiais são capazes de lidar;
- as crianças com deficiência têm inúmeros problemas de comportamento (Brasil, 2000, v. 04, p. 13).

O principal objetivo de incluir essa perspectiva num programa de formação seria desfazer esses mitos e dar mais segurança aos professores para lidar com as reais limitações que a deficiência possa trazer. Meira (2001) defende o ponto de vista de que o professor inclusivo deve saber acerca das diferentes posições subjetivas que uma criança ou adolescente pode vir a constituir, para poder entender de que lugar esta criança fala ou não, e em que lugar ele é colocado, transferencialmente, por ela. A partir daí, ele poderá entender em que lugar a aprendizagem se insere.

Constatamos ainda certo desconhecimento sobre aspectos básicos da proposta da inclusão, como, por exemplo, a crença de que a criança estar na escola regular significaria não ter mais nenhum atendimento educacional especializado. Fávero (2004) esclarece que o ensino educacional especializado é complementar ao ensino regular e, de acordo com a LDB, deve ser oferecido preferencialmente na rede regular, só que este atendimento é mais comumente prestado pelas instituições especializadas.

Retomando nossa proposta de salientar possíveis interferências de ordem subjetiva em jogo na relação do professor com a criança com deficiência, pensamos que não tem sido devidamente reconhecido e valorizado o que já abordamos a respeito das possíveis conseqüências psíquicas que a convivência com a deficiência pode trazer para qualquer pessoa, e para o professor, em particular, provocando uma resistência que precisa ser compreendida para que possa ser superada. Portanto, não adianta repetir à exaustão que o conhecimento sobre o processo de alfabetização é aplicado a estas crianças da mesma forma que às demais, se as professoras não têm condições de ouvir, já que ainda estão processando toda essa mudança de concepção sobre a deficiência e o lugar da educação no desenvolvimento destas crianças, lidando com sentimentos extremamente ambivalentes e, na maioria dos casos, sem o apoio institucional necessário.

Concordamos, portanto, com Voltolini (2005, p. 151) que também analisa a proposta da inclusão numa perspectiva psicanalítica, quando ele afirma que

> … os professores, impedidos de contar suas fantasias a respeito, sob a pena de ferir o código do *politicamente correto (*quem pode manifestar-se contra a inclusão?) ficam compelidos a expressar seu desconforto, sua má posição pela queixa que quase sempre toma a forma ecolálica *do não temos recurso, não temos especialização*. E ainda que venham os tais recursos e a tal especialização, embora inegavelmente cruciais para o processo de inclusão, provavelmente não cessarão a queixa já que ela vem no lugar de uma verdade recalcada. (grifos do autor).

O autor cita exemplos de sua experiência de escuta de professores que demonstram a insistência do desejo de que, de alguma forma, fosse possível não se ocupar com essas crianças. Retoma o texto freudiano para argumentar que "… constatar as limitações, reconhecer os *maus sentimentos*, admitir a precariedade dos nossos recursos diante de algumas situações, quando elas realmente existem, é mesmo uma alternativa produtiva em contraposição a outra, defensiva e, em geral, imobilizante" (Voltolini, 2005, p. 152).

Essas reflexões vão ao encontro do que apontamos na discussão sobre sentimentos das professoras diante da deficiência, quando apresentamos a necessidade de um trabalho de luto diante da ferida narcísica que os alunos com deficiência podem causar nos professores, no sentido de que algo da ordem de uma elaboração subjetiva passa a ser condição necessária para se trabalhar com crianças diferentes da norma.

Já tratamos, no início deste trabalho, que é corrente na área da educação, atualmente, o entendimento de que a formação do professor deve proporcionar uma análise de sua prática em vez de ser apenas um momento de repasse de conteúdo. Torezan (2002), porta-voz desta posição, afirma que, só através de oportunidades para a reflexão e aprofundamento teórico baseados na problematização de sua prática, poderá ocorrer transformação do trabalho pedagógico, e consequentemente, uma ação mais flexível e mais produtiva dos professores diante da realidade da sala de aula.

Aqui, vamos apresentar algumas propostas de intervenção que partem do princípio de que os aspectos subjetivos devem ser considerados num processo de preparação da comunidade escolar para receber os alunos com deficiência. Desta maneira, ressaltam que a análise da prática, numa proposta de formação continuada, deve também incluir as incontornáveis ambigüidades e dificuldades presentes na prática educativa.

Aranha, no material já citado, "Projeto Escola Viva" (Brasil, 2000), admite que muitos professores manifestam ansiedade e mesmo medo de caminhar nessa tarefa, fato que a autora considera natural, já que o cuidado amplo da diversidade se trata de algo não familiar, a ser realizado num contexto repleto de limites sistêmicos. Por isso, salienta a im-

portância de uma etapa de sensibilização, não só dos professores e demais técnicos de escola, como também dos pais e demais crianças. Propõe simulações que favoreçam a ampliação perceptual do que é conviver com características e conseqüências da deficiência, e atividades que envolvem mais a reflexão intelectual sobre o assunto, como discussão sobre filmes, peças, notícias sobre o tema. Todas estas atividades foram pensadas para serem realizadas com as crianças, mas seguramente podem ser também desenvolvidas com adultos[5].

Ainda que não seja um trabalho voltado para crianças com deficiência, achamos pertinente incluir nesta discussão uma proposta de análise da prática entre educadores que atuam com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade psicossocial, pois, além de terem em comum com as primeiras o fato de serem frequentemente excluídas do contexto escolar, também privilegia a escuta e a circulação da palavra como forma de lidar com os impasses ocorridos no cotidiano de uma prática educativa que foge aos padrões "normais", colocando o educador diante do imprevisível, do imponderável, a todo instante.

Sampaio e Gonçalves (2004) defendem a ideia de que a análise da prática utilizada como instrumento de apoio à prática pedagógica revela-se, igualmente, como excelente via para formação de formadores, não apenas técnica, ética como também existencial. Segundo estas autoras, a análise da prática seria um espaço relacional disponibilizado institucionalmente aos educadores, um lugar onde todo julgamento está interditado e no qual se busca criar a possibilidade de tomar distância, afastar-se do ativismo que toda ação profissional integra, fazendo a incontornável aliança entre teoria e prática.

Ainda que seja necessária uma compreensão sobre o envolvido e acerca do fato acontecido, o foco da análise é, a rigor, sobre os sentimentos de quem relata, pois o mais importante é saber se alguma pedagogia

---

[5] Achamos pertinente registrar a iniciativa tão bem-sucedida da SMEC, que incluiu como etapa do Projeto Superação, a peça de teatro "Quem é igual a quem?", visando justamente esta sensibilização para a inclusão através do teatro. A peça, produzida pela Ser Down com apoio do Projeto Faz Cultura, foi apresentada em várias escolas públicas de Salvador. As participantes desta pesquisa não fizeram menção a este evento, que algumas delas certamente assistiram, mas a professora da entrevista piloto (realizada em outra escola) garantiu que esta peça foi, seguramente, o que mais a mobilizou para refletir sobre seu papel diante da inclusão.

esteve presente no acontecimento, ou, se sua ausência não deixou espaço para a mera ação disciplinar ou mesmo para o desamparo e negação da ação educativa.

Nesse mesmo artigo, as autoras apresentam os objetivos dessas reuniões de análise da prática:

> … permitir a elaboração psíquica que promova a necessidade de refletir, pela mediação da palavra trocada, sobre o que poderia ter sido congelado, bloqueado ou se transformado em dor pela prática ao longo do cotidiano arriscado, compartilhado com esses jovens em dificuldades. (Sampaio & Gonçalves, 2004, p. 67).

O destaque dado à importância da circulação da palavra e o acolhimento da angústia dos professores é o que caracteriza o apoio à educação inclusiva realizado por profissionais da área da saúde mental que trabalham com o referencial psicanalítico. O objetivo é trabalhar os conflitos advindos da prática cotidiana nas escolas, em vez de negá-los ou mascará-los, contribuindo desta forma para que sejam adotadas práticas educativas efetivamente inclusivas. Neste sentido, relatamos a experiência do Grupo Ponte, que realiza um acompanhamento das escolas regulares que recebem as crianças com os mais variados transtornos de desenvolvimento, atendidas na Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida (SP). Como tão bem descreve Patto (2005, p. 12), estes profissionais,

> … além de saberem do mal-estar inevitável que há no processo educativo, sabem do mal-estar evitável que advém dos preconceitos e das condições de formação e de trabalho dos educadores. Daí a importância atribuída à parceria com os educadores da escola.

O trabalho de escuta parte de um acolhimento da demanda dos professores por instruções que os auxiliem na tarefa de trabalhar com os alunos “diferentes”, mas, em vez de fornecer respostas, a equipe sugere que relatem suas experiências aos colegas, ampliando a interlocução e propiciando outros desdobramentos a suas perguntas. Esta intervenção visa possibilitar uma circulação discursiva que permita ao professor sair

de um lugar centralizado da queixa para poder lançar novas questões sobre as interpretações que costuma dar às atitudes "estranhas" dessas crianças, além de permitir uma reflexão sobre sua prática educativa. Na medida em que não encontram respostas prontas sobre como devem proceder, os professores são estimulados a criar seu próprio fazer educativo pautado na singularidade de seu aluno (Bastos, 2005).

Bastos (2005, p.146) ressalta que a importância desse trabalho com os professores se dá, não só no sentido da acolhida de suas experiências, atendendo a uma demanda imaginária,

> ....como na direção oposta, de produzir 'furos' no imaginário[6], trabalhando com as idealizações que imperam no campo educativo para dar lugar ao simbólico, a um fazer que seja de ordem de um possível, (...) dentro de uma perspectiva menos idealizada sobre o papel do professor.

Encontramos outro relato de uma proposta de trabalho semelhante no texto de Ranña (2005), coordenador da equipe do Centro de Apoio à Educação Inclusiva e Saúde Mental da Criança, ligado à Prefeitura de São Paulo, no qual um grupo de terapeutas e de educadores vai à escola dar apoio aos professores.

Ele alerta para o fato de que a construção de um projeto inclusivo é muito difícil e que se deve realizar dentro de um projeto mais amplo, que articule ações visando questões éticas, de direitos humanos e de cidadania para a família e a criança, mas que avance também na constituição da parceria entre saúde e educação, através de dispositivos técnicos absolutamente indispensáveis para que isto ocorra. Após observar que "… a vida dessas crianças é muito difícil...", o autor questiona-se: como é que esse filme poderia ter um final um pouco menos trágico? O caminho seria justamente criar uma rede de parceria entre projetos que trabalham com

[6] O registro do imaginário é o registro do engodo caracterizado por uma relação à imagem do outro, tomada pela via da identificação que resulta em uma relação especular, de caráter dual, promovendo uma indistinção entre si e o outro. Ver: Chemama, R. et al. (1995). *Dicionário de Psicanálise.* Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

saúde mental e educação inclusiva. Falando com a experiência de quem lida com isto em seu cotidiano, ele faz uma analogia bastante interessante:

> Essas crianças funcionam como um bombardeio de prótons em um átomo de urânio, mexendo com toda estrutura escolar. Elas têm a capacidade de criar em torno delas um movimento de transformação, de mudança e de deslocamento muito grande, mas que deve ser contido e apoiado pela equipe de saúde mental (...) [pois] essa força de transformação não pode ser usada de forma aleatória, porque é bomba que explode e depois de alguns dias você recebe a criança de volta — além da (...) impossibilidade de fazer isso em outros momentos. (Ranña, 2005, p. 90-91)

Uma constatação significativa desse autor é perceber que os casos de violência e agressividade são o problema mais complexo enfrentado pela equipe atualmente, ou seja, não se trata de promover uma inclusão, mas tentar evitar uma exclusão. Percebemos um eco desses depoimentos na fala de nossas entrevistadas, que também abordam o tema do receio da violência como um problema às vezes mais difícil de lidar do que com a própria deficiência. Além disto, está em jogo aqui toda a abrangência da discussão sobre a educação inclusiva e remete à questão da escola como agente de exclusão social.

Achamos procedente realçar este aspecto da necessária parceria entre a área da saúde e a da educação, pois nessas propostas admite-se o quanto pode ser desorganizador para a escola a chegada dessas crianças "diferentes". Daí a importância de divulgar e implantar projetos que não só valorizam a singularidade da criança, mas também se preocupam com um acolhimento das dúvidas e angústia do professor.

Parece-nos um grande avanço na concepção do conceito inclusivista a proposta apresentada pelo MEC (2005) para a união de esforços e recursos relacionados à inclusão escolar por meio da criação de uma rede intersetorial de apoio à implementação da política de educação inclusiva e da política de saúde da pessoa com deficiência. Entre os princípios norteadores dessa rede de apoio à educação inclusiva, destaca-se a indicação da dimensão da interdisciplinaridade em seus fundamentos

metodológicos, o que implica retirar a discussão da tradicional polarização entre estratégias clínicas ao encargo da saúde versus estratégias pedagógicas ao encargo da educação. Salienta ainda que a interação entre os profissionais de educação, saúde e assistência são fundamentais a um processo de inclusão do sujeito na escola e na sociedade.

Destacamos alguns objetivos atribuídos a essa rede: assessorar as escolas e as unidades de saúde e reabilitação; formar profissionais da saúde e da educação para apoiar a escola inclusiva e sensibilizar a comunidade escolar para convívio com as diferenças.

De acordo com nosso estudo, é notório o sentimento de desamparo na fala das professoras entrevistadas, o que vem corroborar a importância desta interface entre saúde e educação, não só no acompanhamento das crianças, mas também para atuar junto ao professor, valorizando sua participação nessa equipe interdisciplinar devido a sua experiência pedagógica, mas oferecendo um espaço de escuta das possíveis dificuldades vivenciadas diante das implicações emocionais que a convivência com a deficiência pode trazer.

Para tratar dessas questões, além das propostas já mencionadas de parcerias entre os profissionais de saúde e a educação, não podemos deixar de ressaltar o campo que se abre para a atuação do psicólogo escolar.

A diversidade e a complexidade das relações entre fatores biológicos e psicossociais envolvidos nos quadros de deficiências justificam considerar a psicologia como um dos fundamentos indispensáveis à compreensão e à intervenção no campo da educação inclusiva. Além disso, concordamos com Almeida (2002) quando ela defende o ponto de vista de que deve fazer parte da formação do psicólogo escolar o desenvolvimento da atitude e da sensibilidade clínica na escuta do outro, seja do outro semelhante, na posição de sujeito da aprendizagem ou do ensino, seja do outro institucional. Isso não significa adotar o modelo clínico, já tão criticado, no âmbito da psicologia escolar. A proposta da autora é discutir e selecionar os elementos constitutivos da relação ensinar-aprender e as formas pelas quais os psicólogos, no contexto escolar, podem contribuir neste processo, que é, a um só tempo, social e subjetivamente determinado.

Falar da singularidade do professor remete a uma questão polêmica, mas que se impõe nesta análise, até porque as professoras a mencionaram explicitamente: trabalhar com a inclusão é uma questão de escolha pessoal? Algumas professoras tocaram neste assunto, ressaltando a importância de se ter uma *afinidade* com essa clientela.

Tem muito professor que não tem mesmo afinidade pra trabalhar, eu até entendo, eu prefiro até que seja sincero (...) Então, o que eu percebo é que em primeiro lugar tem que ter o querer. Tem que desejar trabalhar com essas crianças. Depois ou paralelo, não sei, ter pelo menos uma formação básica.

Por outro lado, uma frase nos fez pensar como essa escolha pode ser relativa:

... se fosse perguntar se ela queria, ***é lógico que ela ia dizer que não queria trabalhar****, mas já que elas eram alunas da sala dela, ela topou numa boa, só que precisava de uma formação...*

Esta fala parece indicar que, se partirmos de uma escolha individual prévia, antes de qualquer contato com as crianças ou mesmo de uma preparação anterior, corre-se o risco de que a inclusão não aconteça, pois a "lógica" dos professores é não desejar ter esses alunos em suas classes. Mas a professora também aposta na formação para superar essa resistência. Vimos que as participantes demandam informações para tornar esta suposta desconhecida — a deficiência — algo mais próximo, menos assustador. Esta seria uma interpretação possível para a lógica de não querer aceitar um aluno com deficiência e, nesta perspectiva, bastante compreensível, porém possível de ser trabalhada em uma formação que abrisse espaço para as fantasias e angústias do professor.

Na literatura revisada, não encontramos muitas referências a essa questão tão delicada, até porque, como se tratam primordialmente de textos que ressaltam mais o aspecto político-pedagógico do que o psicológico, não se cogita facilmente que um professor tenha "o direito" de recusar um aluno, ainda mais agora que a legislação se posiciona a favor da inclusão.

Crochík (2002) acredita que, sem adesão livre, consciente e refletida dos professores, sem a consideração pela sua experiência, não há proposta educacional que possa ser bem sucedida. Critica a forma impositiva, mas salienta que não se pode abdicar da discussão da proposta. Renña (2005) sustenta que o professor inclusivo tem que ser escolhido a partir do seu desejo, acrescentando que os motivos que levam um professor a aceitar uma criança diferente na classe são de ordem consciente e inconsciente. Relata que sua equipe tinha expectativa de que, assim procedendo, não iam encontrar voluntários; porém, não foi isso que aconteceu. Eis o seu testemunho: "Sempre tem alguma pessoa que quer. Nunca alguém falou: 'ninguém quer'. Não sei se é porque a gente está junto — com certeza é. Não sei se é porque dizemos: 'você pode querer que nós o ajudaremos'. É parceria" (Renña, 2005, p. 94).

Em nossa pesquisa, encontramos uma professora que relatou como sua experiência pessoal foi decisiva para que enveredasse pelo caminho de trabalhar com crianças com síndrome de Down. Ela nos contou a história da perda de um sobrinho que só viveu um dia, e que, se tivesse sobrevivido, seria uma criança com paralisia cerebral.Concluiu seu relato sobre este episódio, refletindo que:

E aí tem horas que eu me pergunto se eu não estou assim, sabe, nessa caminhada de estar buscando assim as minhas M., os meus D., que são os meus S. V. [nome do sobrinho] que ficaram, não é? (...) Pra que eu possa amá-los, respeitá-los, possa possibilitá-los assim, tudo...

Parece que esse fato extremamente pessoal, que poderia funcionar como um impedimento para uns, para ela se transformou num estímulo para trabalhar com essas crianças, como se fosse uma forma de elaborar o luto pela perda do sobrinho querido. Por outro lado, no decorrer da entrevista, ficou evidenciada sua dificuldade bem maior de lidar com crianças com paralisia cerebral.

No entanto, se somos coerentes com a nossa perspectiva de valorizar a singularidade do sujeito, acreditamos que possam ocorrer casos em que o professor sinta-se tão mobilizado afetivamente ante à deficiência, devido às particularidades de sua história de vida, que mesmo uma for-

mação adequada não seja suficiente para fazê-lo se dispor a ensinar crianças com deficiência. Entretanto, estes casos seriam exceções. A imensa maioria dos professores pode e deve se engajar nesse imenso desafio de trabalhar por uma educação de melhor qualidade em nossas escolas.

Considerações

Diante da extensão e profundidade de mudanças necessárias para implementação de um modelo educacional inclusivo, alguns autores (Aranha, 2000; Mantoan, 1997; Mrech, 1997; Sá, 2001) argumentam que a inclusão significa um novo paradigma na educação. Assim sendo, não se faz "revoluções científicas" — parodiando Kuhn — sem tropeços, sem custos, sem as resistências de toda ordem que as mudanças costumam provocar.

Acreditamos que o objetivo de todos aqueles realmente comprometidos com a educação é atuar para que esses custos não recaiam sobre as crianças, o que fatalmente irá acontecer, caso a escola não esteja adequadamente preparada para recebê-las. Assim, torna-se necessário estarmos atentos às vicissitudes que a implantação do modelo educacional inclusivo pode suscitar. Partimos do pressuposto de que redirecionar o foco da atenção, tradicionalmente centrado no aluno e nas suas dificuldades, para o cotidiano da sala de aula e, especialmente, para a relação professor-aluno, é de fundamental importância quando se almeja uma escola para todos.

Evidentemente que a proposta de inclusão envolve a sociedade como um todo e precisa de condições objetivas para que seja colocada em prática, entre elas, a valorização da educação e, conseqüentemente, o reconhecimento da importância do trabalho do professor, mediante formação adequada, reestruturação da carreira docente e melhores salários. Entretanto, consoante com os objetivos deste estudo, buscamos ressaltar os componentes subjetivos da prática docente, o que não significa dissociá-los das condições sócio-históricas que a envolvem.

Ademais, a educação baseada na teoria histórico-cultural enfatiza a consciência de que o meio social pode facilitar ou dificultar a criação de novos caminhos de desenvolvimento, o que vai ao encontro da leitura psicanalítica sobre a deficiência, que ressalta que o acesso à dimensão cultural e simbólica que nos caracteriza como seres humanos, ultrapassa o real que atinge o corpo, revelando infinitas possibilidades, que, certamente, terão mais chances de serem consideradas num ambiente inclusivo do que em um segregacionista.

Constatamos que, apesar do bom nível de escolaridade das participantes deste estudo, ainda persiste uma grande ambivalência no discurso

em relação à inclusão dos alunos com deficiência: ora elas associam a presença deles à questão maior da diversidade na escola, reconhecendo que a proposta está embasada em princípios educativos adequados e pertinentes, e chegando mesmo a falar com propriedade sobre a valorização da singularidade da criança, de suas habilidades, de não enxergar apenas suas limitações, mas também suas possibilidades; em outros momentos, deixam claro seu incômodo diante da deficiência intelectual e suas dúvidas quanto às reais possibilidades de implementação de uma educação inclusiva nas escolas, particularmente nos casos de um comprometimento mais severo. Assim, a ausência do avanço cognitivo é considerada o grande entrave para a inclusão da criança com deficiência intelectual.

Apontam para a precariedade das condições que lhes são dadas para receber essas crianças, tais como o grande número de alunos na sala, adaptações curriculares ainda não efetivamente reconhecidas pela SMEC, falta de apoio de professores especializados (no caso de deficiências sensoriais), dificuldades de obter informações sobre o aluno junto às instituições especializadas (no caso da deficiência intelectual).

Como fatores facilitadores da inclusão, além da formação e do apoio institucional para sanar essas dificuldades, mencionam a necessidade de que toda a comunidade escolar esteja envolvida neste processo, não só os professores. Destacam ainda a importância da socialização de relatos positivos sobre a inclusão, a fim de que os professores passem a associar esta proposta a experiências bem-sucedidas, não só a dificuldades e fracassos.

Estes dados apontam que é fundamental criar redes de apoio e parcerias para apoiar os professores da escola regular, além de efetivamente se colocar em prática as adaptações curriculares com critérios de avaliação diferenciados.

São enfáticas ao indicar a necessidade de uma formação específica, isto é, informações sobre as deficiências. Entretanto, também mencionaram a aceitação das diferenças/deficiências como resultado de um trabalho de formação. Pensamos que, desta forma, estão indicando a dimensão subjetiva envolvida neste processo, que passa a ser entendido como uma elaboração ativa, de algo que chega para o sujeito mediante uma reflexão crítica, e com o qual ele se sente comprometido e participante. É, portanto, uma postura totalmente diferente da submissão a

uma imposição legal, que, ao contrário, costuma provocar resistências e levar o professor a adotar uma posição passiva e imobilizante.

Podemos perceber que os resultados evidenciam toda a complexidade envolvida em um processo de mudanças de concepções, confirmando o que a literatura consultada aponta sobre a importância da formação do professor como um investimento imprescindível para que se possa efetivamente colocar em marcha um projeto inclusivo.

Argumentamos que a demanda das professoras por informações sobre a deficiência deve ser um aspecto a ser considerado, a fim de torná-la uma realidade a ser vivenciada de uma forma mais tranqüila, menos "estranha", no sentido dado por Freud, de algo que é assustadoramente familiar, pois faz parte do humano, mas que tendemos a negar pelo sofrimento que nos causa.

Entretanto, reduzir a qualificação do professor a essa formação específica pode ser uma armadilha, no sentido de tirar o foco da proposta de uma formação continuada, que implica rever preconceitos, concepções sobre o lugar da escola e da educação e, conseqüentemente, analisar a própria prática docente. Assim, enquanto as professoras falam de um despreparo de ordem pedagógica, salientamos que também está em jogo um despreparo psíquico para lidar com a realidade, às vezes tão difícil de aceitar, que a deficiência traz, justamente, por denunciar os limites do corpo a que todos nós estamos sujeitos, como também, no caso da prática docente, apontar os limites de uma prática pedagógica voltada, prioritariamente, para as aquisições cognitivas.

Propusemos, então, que é necessário salientar o caráter subjetivo implicado nessa mudança de posição ante a deficiência intelectual. Afinal, o professor tem que renunciar ao ideal de homogeneidade cognitiva nas salas de aula que terminou por criar dois sistemas de ensino, o especial e o regular, e apropriar-se de uma outra proposta de educação. Se, há algumas décadas, o inovador era montar escolas especializadas para crianças portadoras de dificuldades que não podiam ser atendidas no sistema educacional regular, hoje, o grande desafio é trazê-las para o convívio com outras na escola comum. Ele tem ainda de abrir mão de certa onipotência narcísica imaginária para lidar com os limites que a deficiência impõe à sua prática e trabalhar com expectativas menos ide-

alizadas, o que não implica descompromisso nem um papel menos significativo para seus alunos.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de ser oportuna, entre os professores, uma reflexão a respeito de uma concepção mais ampla sobre educação, seus objetivos e práticas. Isto é, deve-se retomar a indicação de Vygotsky de que cabe à escola resgatar o seu papel de ensinar, considerando o potencial, as possibilidades das crianças e não ficar circunscrita aos seus déficits. Na medida em que adote esta postura de valorizar o que pode ser feito pelo aluno, o professor também é beneficiado, pois passa a obter uma maior gratificação e reconhecimento com o trabalho que realiza. Este nos parece ser um viés importante a ser abordado numa formação para educação inclusiva: apontar a função do professor como mediador não só da aprendizagem, mas, principalmente, seu papel de mediação para a vida. Desta forma, talvez seja possível que ele se sinta mais estimulado e comprometido com esta proposta.

Concluímos que os resultados deste estudo parecem indicar a confirmação de nossa premissa de que não bastam medidas administrativas, de ordem político-pedagógica, para se colocar em andamento um modelo educacional inclusivo. Não se trata apenas de “macropolíticas”, mas também de mudanças que remetem à realidade de cada escola e, em última instância, à postura pessoal do professor.

Portanto, na medida em que a educação inclusiva considera a singularidade do aluno, deve também considerar a do professor, não para eximi-lo de sua função de trabalhar com a diversidade, e sim para acolhê-lo e criar espaços para que ele se dê conta destes efeitos subjetivos, prepare-se para lidar com eles e possa crescer pessoal e profissionalmente com essa experiência.

Para muitos, a proposta da inclusão social e escolar parece utópica, uma vez que repousa em princípios amplamente difundidos, porém muito pouco postos em prática pela maioria das pessoas, tais como: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada ser humano, aprendizagem mediante a cooperação. Isto não significa que deva ser eternamente adiada, nem tampouco que, em nome dos objetivos louváveis da inclusão, devam ser negligenciadas as referências concretas da história de nossas escolas regulares e especiais, ignorando-se toda a complexidade

deste processo. Acreditamos que a educação inclusiva precisa ser encarada como uma realidade desejável, pois significa um grande passo na construção de uma sociedade mais justa, implicando a difícil tarefa de transformação de concepções de todos nós, inclusive das pessoas com deficiência.

À guisa de conclusão, gostaríamos de registrar um trecho de um livro de Rubem Alves (2000), não só pela beleza da escrita do autor, mas principalmente porque se trata de uma passagem que relembramos durante a coleta dos dados, ao convivermos com o cotidiano dessa escola e as diversas nuances da relação professor-aluno expressas pelas professoras.

É bastante conhecida a analogia que esse autor faz de educadores com árvores como jequitibás, que possuem uma face, um nome, uma história a ser contada; habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é também portador de um nome, eventualmente sofrendo tristezas e alimentando esperanças. Já os professores, ele compara a eucaliptos, que crescem depressa para substituir velhas árvores seculares e são absolutamente idênticos uns aos outros, podendo ser substituídos com rapidez e sem problemas. Este seria o mundo dos professores: o que interessa é o "crédito" cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Mas ao fazer esta distinção entre educadores e professores, ele deixa claro que não está falando de dois "tipos puros" de pessoas, os comprometidos com a educação e os totalmente descomprometidos com seu trabalho. O autor invoca a psicanálise para lembrar que todos nós somos seres divididos e habitados por ideias e sentimentos contraditórios:

> É a ciência pouco ortodoxa da psicanálise que nos informa que o discurso sobre as ausências — discursos dos sonhos, das esperanças — tem o seu lugar na interioridade de nós mesmos, explodindo, emergindo, irrompendo sem permissão, para invadir e embaraçar o mundo tranqüilo, racional e estabelecido de nossas rotinas institucionais. Seria possível, então, compreender que a polaridade entre educadores e professores não instaura uma dicotomia entre duas classes de pessoas, umas inexistentes e heróicas, outras existentes e vulgares,

> mas antes uma dialética que nos racha a todos pelo meio, porque todos somos educadores e professores, águias e carneiros, profetas e sacerdotes, reprimidos e repressores (Alves, 2000, p. 25).

Achamos que se trata de uma chamada pertinente, pois a questão da inclusão costuma despertar discursos apaixonados, críticas ferrenhas ou a mais absoluta indiferença. Não se trata, portanto, de traçar rigorosas linhas divisórias entre aqueles que são a favor ou contra a inclusão, pois sabemos que discursos politicamente corretos podem ser extremamente enganadores e oportunistas, enquanto que resistências ao novo podem ser trabalhadas a ponto de despertar o "discurso dos sonhos" naqueles que realmente ainda se importam com os rumos da educação neste país. Na verdade, conviver com a diversidade na escola exige do professor novos posicionamentos, não só no plano pedagógico, mas, igualmente, no ético. Eis o grande desafio para um projeto possível de inclusão numa escola que tem ainda enormes tarefas a cumprir para atender à sua missão de ensinar com qualidade a todos.

Referências

Alves, R. (2000). *Conversas com quem gosta de ensinar.* Campinas, SP: Papirus.

Almeida, S. F. C. de. (2002). O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. In R. S. L. Guzzo, (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 77-90). Campinas, São Paulo: Alínea.

Amaral, L. G. (1997). Intervenção "extra-muros": resgatar e prevenir. In E. Becker et al., *Deficiência: alternativas de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Amiralian, M. L. T. M. (1997). O psicólogo e a pessoa com deficiência. In E. Becker et al., *Deficiência: alternativas de intervenção.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Aquino, J.G. (1998). O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão.In Aquino, J.G. (Org). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 91-109). São Paulo: Summus.

__________. (1998,). A indisciplina e a escola atual. In *Revista da Faculdade de Educação,* V. 24, n. 2, São Paulo jul/dez. Recuperado em jan. 2004: www.scielo.br

Aranha, M. S. F. (2000). Inclusão social e municipalização. In *Educação especial: temas atuais,* (pp. 1-10). Marília: Unesp — Marília Publicações.

__________. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiências. In *Revista do Ministério do Trabalho,* XI, n. 21, março (pp. 160-173).

Bastos, M. B. (2005). Inclusão escolar: inclusão de professores? In F. A. G. Colli, (Org.), *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida.* (pp. 133-147) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bauer, M.W. (2002). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In M. W. Bauer; & G. Gaskell, (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* (pp.189-217) Petrópolis, RJ: Vozes.

Bertier, P. (1996). L' Ethnographie de l'école. Éloge Critique. Paris: Anthropos.

Blanco, A. (1996). Vygostky, Lewin y Mead: los fundamentos clásicos de la psicología social. In D. Páez, & A. Blanco (Org.), *La teoria sociocultural y la psicología social actual* (pp. 27-62). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Brasil, MEC. (1999). *Parâmetros curriculares nacionais. Adaptações curriculares. Estratégias para educação de alunos como necessidades educacionais especiais.* Brasília.

Brasil, MEC. (2000). *Projeto Escola Viva* — Garantido o acesso e permanência de todos os alunos na escola — Alunos com necessidades educacionais especiais, vol. 1-7. Brasília, MEC / Secretaria de Educação Especial - SEESP.

Brasil, MEC. (2005). *Educação inclusiva – Documento subsidiário à política de inclusão.* Brasília, MEC / SEESP.

Boneti, R. V. (2000). A organização escolar e a inclusão das diferenças na sala de aula: só as adaptações curriculares resolvem? In *Anais do III Congresso brasileiro sobre síndrome de Down — inclusão como cumprir este dever.* SEESP-MEC e Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down.

Bueno, J. G. S. (2001). A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento,* V. 9, n. 54, (pp. 21-7). São Paulo: Memnon.

Carpigiani, B. (1999). A leitura da deficiência sob a lente da resistência. In *Psicologia: teoria e prática.* São Paulo. Universidade Presbiteriana Mackenzie, vol. 1, n. 2, (pp. 20-26).

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Cool, C, Palacios, J; & Marchesis, A(Orgs).(1995). *Desenvolvimento psicológico e educação - necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Crochík, J. L. (2002). Apontamentos sobre educação inclusiva. In Santos, G. A. & Silva, D. J. (Org.) *Estudos sobre ética. A construção de valores na sociedade e na educação* (pp. 279-297). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Diniz, D. (2007) *O que é deficiência*. (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense.

Duschartzky, S., & Skiliar, C. (2001). O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In J. Larrosa, & C. Skiliar, (Org.) *Habitantes de Babel.Políticas e poéticas da diferença*. (pp. 119-138) Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Farah, I. M. (1997). Inclusão: como é isso na prática? Grupos terapêuticos, uma estratégia de suporte para esse processo. In *Temas sobre Desenvolvimento,* V. 6, n. 35, (pp. 24-37) São Paulo: Memnon.

Fávero, E. A. G. (2004). *Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade.* Rio de Janeiro: WVA Ed.

Ferreira, S. L., Andrade, A. & Buranello, A. S. (1998). Funcionários de creches como agentes da integração social e inclusão do portador de deficiência mental. In M. C. Marquezine, et al. (Org), *Perspectivas multidisciplinares em educação especial.* Londrina, PR: UEL.

Fisher, D., Sax, C., Rodifer, K. & Pumpian, I. (1999). Teachers perspectives of curriculum and climate changes. In *Journal for a just and Caring Education,* V. 5 n. 3 (pp. 256-268). Acesso em 20/08/2003.

Forest, M. & Pearpoint, C. (1997). Inclusão: um panorama maior. In *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema* (pp. 137-141). São Paulo: Memnon/SENAC.

Freitas, E. S. (2005). Fui bobo em vir?-Testemunha de uma inclusão. In F. A. G. Colli, (Org.) *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida.* (pp. 121-131) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Freud, S. (1910-1990). Contribuições para uma discussão acerca do suicídio. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas,* vol. XI, (J. Salomão, Trad.). Rio de Janeiro: Imago.

__________. (1912-1990). Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*, vol. XII, (J. Salomão, Trad.). Rio de Janeiro: Imago.

__________. (1914-1990). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*, vol. XIII, (J. Salomão, Trad.). Rio de Janeiro: Imago.

__________. (1914-1990). Sobre o narcisismo: uma introdução. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas,* v. XIV, (J. Salomão, Trad.). Rio de Janeiro: Imago.

__________. (1917-1990). Luto e melancolia. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*, vol. XIV, (J. Salomão, Trad.). Rio de Janeiro: Imago.

__________. (1919-1990). O estranho. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*, vol. XVII, (J. Salomão, Trad.). Rio de Janeiro: Imago.

__________. (1933-1990). Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise. Explicações, aplicações, orientações. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*, vol. XXII, (J. Salomão, Trad.). Rio de Janeiro: Imago.

Glat, R., Magalhães, E. & Carneiro, R. (1998). Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In Marquezine, M.C. et al. (org). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial* (pp. 373-377). Londrina, PR: UEL.

Jerusalinsky, A., & Paez, S. M. (2001). Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento. In *Escritos da criança*, n. 6, Centro Lydia Coriat (pp. 15-22). Porto Alegre, RS.

Kaufmann, J-C. (1996). *L'entrétien compréhensif*. Paris: Nathan Université.

Kupfer, M. C. (1997). *Freud e a educação. O mestre impossível.* São Paulo: Scipione.

__________. (2001). Duas notas sobre a inclusão escolar. In *Escritos da criança*, n.6 Centro Lydia Coriat, (pp. 71-82) Porto Alegre, RS.

__________. (2005). Inclusão social: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In F. A. G. Colli, (Org.) *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida* (pp. 17-27). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lapassade, G. (1996). *Les microsociologies* (pp. 45-59). Paris: Econômica.

Ludke, M., André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU.

Machado, A. N. (1998). Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In J. G. Aquino, (Org). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 73-89). São Paulo: Summus.

Mantoan, M.T.E. (1997). *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual.* Rio de Janeiro: WVA.

__________. (2000). Educação de qualidade para todos: formando professores para inclusão escolar. *Temas sobre desenvolvimento,* V. 7, n. 40, (pp. 44-48).

__________. (2001). *Caminhos pedagógicos da inclusão:* como estamos implementando a educação (de qualidade) para todas as escolas brasileiras. São Paulo: Memnon.

Marchesi, A., Echeita, G., & Martín, E. (1995). A avaliação da integração. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, (Orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Marchesi, A., & Martin, E. (1995). Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In C. Coll, J. Palacios, & A Marchesi, (Org). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Martins, L. A. R. (2002). *A inclusão escolar do portador da Síndrome de Down: o que pensam os educadores?* Natal, RN: EDUFRN

Mazzota, M. J. S. (2002). *Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional.* Recuperado em 06/2004: www.crmariocovas.sp.gov.br.

Meira, A. M. G. (2001). Contribuições da psicanálise para educação inclusiva. In *Escritos da criança*, n. 6, Centro Lydia Coriat (pp. 41-51). Porto Alegre, RS.

Mendonça Filho, J. B. (1998). Ensinar: do mal entendido ao inesperado da transmissão. In L. M. Lopes, (Org). *A psicanálise escuta a educação* (pp. 101-106). Belo Horizonte, MG: Ed. Autentica.

Millot, C. (1995). *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Milmann, E. (2001). Sociedade inclusiva e globalização: alguns paradoxos na educação. In *Escritos da criança*, n. 6, Centro Lydia Coriat (pp. 103-109). Porto Alegre, RS.

Minayo, Mª C. S. (1994). *Pesquisa social:* teoria, método criatividade. Petrópolis, R.J: Vozes.

Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Molina, S. E. (2001). A estruturação cognitiva na deficiência mental e, particularmente, na criança com Síndrome de Down: um enfoque a partir da interdisciplina e da transdisciplina. In *Escritos da criança*, n. 6, Centro Lydia Coriat (pp. 153-161). Porto Alegre, RS.

Mrech, L. M. (1997). Os desafios da educação especial, o plano nacional de educação e a universidade brasileira. Recuperado em 10/06/2003: www.crmariocovas.sp.gov.br.

__________. (1999). *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura.* São Paulo: Pioneira.

Neves, M. B. J. (2005). Por uma psicologia escolar inclusiva. In A. M. Machado, et al. (Org.), *Psicologia e Direitos Humanos: Educação inclusiva, direitos humanos na escola* (pp. 107-123). São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

Oliveira, T. C. B. (2003). *Sala de aula inclusiva: um desafio para a integração da criança surda.* Dissertação de Mestrado — Educação da UFBA. Salvador, Ba.

ONU/UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca.* Disponível no endereço www.mec.gov.br/seesp.

ONU(2007). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.* Disponível no endereço www.presidencia.gov.br/sedh/corde.

Patto, M. H. S. (2005). Passagens: a Psicanálise em movimento (prefácio). In F. A. G. Colli, (Org.) *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida* (pp. 09-16). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pereira, M. R. (1998). O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In Lopes, L.M. (Org). *A psicanálise escuta a educação* (pp. 151-193). Belo Horizonte, MG: Ed. Autentica.

Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição a ciência*. São Paulo: EDUSP.

Prieto, R. G. (2005). Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In A. M. Machado, et al. (Org.), *Psicologia e Direitos Humanos: Educação inclusiva, direitos humanos na escola* (pp. 99-105). São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

Ranña, W. (2005). Direitos humanos, educação inclusiva e reforma psiquiátrica para a criança e o adolescente. In A. M. Machado, et al. (Org.), *Psicologia e Direitos Humanos: Educação inclusiva, direitos humanos na escola* (pp. 83-97). São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

Rego, T. C. (1995). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Rodrigues, N. (1999). *Elogio à educação*. São Paulo: Cortez.

Russo, L. A B. (1994). *Algumas contribuições do sócio-interacionismo para se pensar sobre a prática pedagógica na educação especial.* Dissertação de Mestrado — Psicologia da Educação da PUC/SP.

Sá, E.D. (1992). Interrogando a deficiência. *Psicologia: ciência e profissão.* Brasília, n. 3 e 4 (pp. 12-15).

__________. (2001). Necessidades educacionais especiais na escola plural. In *Anais dos seminários — relatos de experiências brasileiras em educação inclusiva.* SEESP/MEC/Federação Brasileira das Associações Síndrome de Down. Brasília.

Sampaio, S. (2002). Um ensaio sobre formação. *Relatório final de estágio de pós-doutorado na Universidade de Paris 8.* UFBA/CNPq. Brasil. (texto inédito).

__________. (2004). Refletindo sobre as 5ª séries da rede municipal de ensino em Salvador. *Relatório de pesquisa apresentado à SMEC.*

__________ & Gonçalves, G. (2004). Análise da prática: dispositivo incontornável de ação pedagógica junto a crianças e jovens em dificuldades. In *Construindo cidadania: proposta pedagógica da Fundação Cidade Mãe.* Salvador: UNICEF / Fundação Cidade Mãe.

Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

Sawaia, B. (2002). Introdução: Exclusão ou inclusão perversa? In B. Sawaia, (Org) *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 07-13). Petrópolis, RJ: Vozes.

Stainback, S & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. Denzin, & Y. Linconln, (eds.), *Handbook of qualitative research*, Second Edition (pp. 435-453). London: Sage Publications Inc.

Tessaro, N. S. (2005). *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Torezan, A. M. (2002). Psicologia escolar e a nova conjuntura educacional brasileira. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 35-47). Campinas, SP: Alínea.

Voivodic, Mª A. M. A. (2004). *Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Voltolini, R. (2005). A inclusão é não toda. In F. A. G. Colli, (Org.). *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida* (pp. 149-155). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* São Paulo: Martins Fontes.

___________. (1997). *Obras escogidas*, V. 5. Fundamentos de defectologia. Madrid: Ed. Visor.

Wanderley, M. B. (2002). Refletindo sobre a noção de exclusão. In B. Sawaia, (Org.), *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 16-26). Petrópolis, RJ: Vozes.

Werneck, C. (1997). *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA.